



UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Exploration heuristique d'une quête d'harmonisation des deux vies d'une
enseignante en insertion professionnelle par la prise de conscience de l'acte de
prendre soin de soi

par

Lucie Caron

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)

Avril 2010

© Lucie Caron, 2010

CRP-Education

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté de l'éducation

Exploration heuristique d'une quête d'harmonisation des deux vies d'une
enseignante en insertion professionnelle par la prise de conscience de l'acte de
prendre soin de soi

Lucie Caron

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Directeur de recherche
M. Richard Robillard

_____ Évaluateur de recherche
M. Denis Trudelle

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Cette recherche a pour objectif d'identifier comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et la vie professionnelle. C'est en fait le témoignage de l'expérience d'une jeune enseignante en insertion professionnelle qui devient chercheuse et entame un processus de recherche expérientielle dans le cadre d'un enjeu ontogénique.

Plus précisément, cet essai vise à mieux comprendre le phénomène de la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi et examiner comment il peut être mis en place au quotidien dans le but de répondre à la question suivante : Comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et professionnelle?

Cette exploration heuristique; c'est-à-dire cet apprentissage dans l'action dans lequel s'engage l'enseignante qui devient à la fois objet et sujet de la recherche, lui permet de perfectionner son outil de travail qui s'avère être l'enseignante elle-même. Cette recherche est de type qualitatif et pour créer sa propre démarche structurée d'exploration heuristique en quatre étapes, la chercheuse s'est inspirée des approches de Craig (1978) et Moustakas (1990). Pour réaliser les changements intérieurs qui influencent la pratique éducative, un travail sur soi est nécessaire. Le processus choisi dans cette recherche permet de prendre conscience de l'acte de prendre soin de soi autant dans la vie professionnelle que personnelle de la chercheuse et lui permet de comprendre que l'harmonisation entre ces deux vies est possible. Pour ce faire, les principaux outils utilisés sont : le journal de bord, le récit de vie, l'identification des subpersonnalités, les discussions ainsi que les observations qui découlent des contextes expérientiels de lecture, d'écriture, de recours à un témoin et de formation.

Grâce aux diverses découvertes, autant implicites qu'explicites, ainsi qu'aux trois formes d'images du soi professionnel d'Abraham (1982, 1984) et qu'aux concepts de conscience et de présence à soi élaborés par plusieurs auteurs tels que Condamin (1997) Demers (2008), Dufour (2003, 2005, 2007), Milot (2008), Osho (2001) et Paré (1984, 1989, 1993) la chercheuse parvient à une compréhension de la question de recherche.

Le but étant d'arrimer ses deux vies et les résultats poursuivis sont d'arriver à établir des moyens pour prendre soin de cette harmonisation. Par les transformations intérieures vécues par la chercheuse, nous voyons donc apparaître des changements concrets tant au niveau de sa vie personnelle que dans sa pratique professionnelle.

En identifiant les transformations intérieures vécues et en établissant des moyens pour harmoniser ses vies, l'enseignante souhaite démontrer qu'il est possible de modifier son comportement, ses perceptions et de prendre conscience du sens de sa vie ainsi que de son travail dans le but de vivre un mieux-être. De plus, nous espérons que cet essai puisse apporter une vision nouvelle et une ouverture d'esprit, particulièrement en insertion professionnelle, sur le fait qu'il est important de conscientiser les enseignants face à l'acte de prendre soin de soi pour conserver les jeunes et les moins jeunes dans cette profession et qu'ils en bénéficient pleinement. Pour terminer, nous souhaitons que chaque enseignant puisse atteindre un jour son plein potentiel en élevant leur conscience dans le but d'aider les jeunes à faire de même. En espérant éliminer le plus possible chez le corps professoral la mauvaise habitude de croire que prendre soin de soi n'est pas compatible avec le fait de prendre soin des autres et que pour bien prendre soin des autres il faut s'oublier.

Ainsi, le premier chapitre de cet essai met l'accent sur la raison d'être de la recherche; c'est-à-dire qu'il traite de l'origine du malaise vécu. Le deuxième chapitre, pour sa part, explicite la méthodologie; c'est-à-dire qu'il présente la façon de faire. Plus précisément, le processus d'exploration heuristique permettant de

comprendre ainsi que de répondre à la question de recherche. Aussi, les différents contextes expérientiels, les outils ainsi que les récits de l'expérience de la chercheuse y sont présentés.

À l'intérieur du troisième chapitre, une exploration théorique des composantes de prendre soin de soi est effectuée dans le but de communiquer les découvertes réalisées. Dans ce même chapitre, nous pouvons constater une première influence de cette exploration, soit la compréhension de l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle et de la prise de conscience de prendre soin de soi.

Puis, le quatrième chapitre présente l'exploration expérientielle de la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi à l'aide de récits provenant de la pratique éducative. D'autres influences de l'exploration y sont détaillées puisque ce dernier chapitre vise la compréhension de toutes les composantes de l'acte de prendre soin de soi pour arriver à harmoniser ses deux vies ; c'est-à-dire la compréhension de la question spécifique de recherche.

En conclusion, une synthèse créatrice rappelle les principales prises de conscience réalisées tout au long du processus de recherche heuristique. À cela, viennent se greffer de nouvelles découvertes effectuées à la toute fin de l'étape de partage des résultats. Ce partage des quatre étapes du processus d'exploration heuristique est présenté dans cet essai dans le but que le lecteur se laisse guider par ses intuitions tout au long de sa lecture et qu'il soit attentif à l'effet de résonance que peut avoir chez lui celle-ci. Il est donc convié à pénétrer dans le monde intérieur d'une enseignante et à se laisser emporter par les mots ainsi qu'à observer et comprendre le besoin de changement de la chercheuse afin qu'elle puisse vivre en harmonie. En espérant que le lecteur puisse se reconnaître dans sa propre expérience. Nous l'invitons à vivre des prises de conscience en lien avec l'acte de prendre soin de soi autant au niveau de sa vie professionnelle que de sa vie personnelle et d'y trouver un sens lui permettant de vivre lui aussi de façon harmonieuse.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
Remerciements	13
INTRODUCTION	14
PREMIER CHAPITRE-PROBLÉMATIQUE	15
1. L'IMPORTANCE DE LA PRISE DE CONSCIENCE	
DE L'ACTE DE PRENDRE SOIN DE SOI DANS SA VIE	
EN INSERTION PROFESSIONNELLE.....	15
1.1 Origine de la recherche	15
1.2 Explorer mon vécu par rapport à l'acte de prendre soin de soi.....	19
1.2.1 Des choix de formations inconscients en lien avec l'acte de	
prendre soin de soi	19
1.2.2 La danse ; une manière d'éteindre son mental, d'exprimer ses	
émotions, de s'affirmer et de développer sa pleine conscience	20
1.2.3 Le diplôme professionnel en esthétique ; une manière de s'ouvrir	
à la beauté et de développer son intelligence corporelle	20
1.2.4 Le certificat en psychologie ; une manière d'apprendre à se	
connaître	21
1.3 Choix de carrière : baccalauréat en éducation préscolaire	
et en enseignement primaire.....	21
2. LE CHOC DE LA RÉALITÉ	24
2.1 Le récit du cycle de vie professionnelle de la chercheuse	24
2.1.1 De l'université à l'insertion professionnelle	25
2.1.2 S'éloigner de soi pour atteindre l'image idéalisée,	
la première année d'enseignement, la première classe	27
2.1.3 C'est le temps des vacances	29
2.1.4 Le retour aux sources, croyances et valeurs	32
2.1.5 Ça brasse à l'intérieur, il faut que ça change	33

2.1.6 Une troisième année est amorcée	34
2.1.7 Un pont vers l'espoir	35
2.1.8 Du rêve à la réalité, la crise professionnelle	36
3. PRÉSENCE À SOI	37
3.1 Prises de conscience importantes	38
3.1.1 Scénarios de vies	38
3.1.2 Messages du corps	38
3.1.3 Choisir: C'est-à-dire faire des choix en fonction de soi	39
3.1.4 Le plaisir	41
3.1.5 De l'intérieur vers l'extérieur	41
4. PROJET DE RECHERCHE	46
4.1 Questionnement sur l'acte de prendre soin de soi	47
4.2 Intention de recherche	48
4.3 Question de recherche	48
4.4 But et objectif de la recherche.....	49
4.5 Limites et retombées de la recherche	50
DEUXIÈME CHAPITRE – MÉTHODOLOGIE	51
1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	51
1.1 L'approche de recherche qualitative et appliquée	52
1.2 L'enjeu ontogénique	54
2. LA DÉMARCHE HEURISTIQUE	55
2.1 Définition de la démarche heuristique	56
2.2 Les étapes de la démarche heuristique	57
2.3 Les étapes vécues dans cette recherche.....	57
2.3.1 Première étape : l'éclosion.....	59
2.3.2 Deuxième étape : le décortilage réalisé à l'aide de quatre contextes expérientiels	60
2.3.2.1 Outils pour la collecte de données.....	60
2.3.2.2 Contexte expérientiel de lecture.....	63
2.3.2.3 Contexte expérientiel d'écriture.....	64

2.3.2.4 Contexte expérientiel du recours à un témoin (tiers)	67
2.3.2.5 Contexte expérientiel de formation.....	68
2.3.3 Troisième étape : la découverte et le triage.....	68
2.3.4 Quatrième étape : le partage de la recherche expérientielle.....	69
3. L'ÉCHÉANCIER DE LA RECHERCHE	70

TROISIÈME CHAPITRE – EXPLORATION THÉORIQUE DES

COMPOSANTES DE PRENDRE SOIN DE SOI	72
1. LA DÉCOUVERTE DU SOI (COMPRÉHENSION).....	72
1.1 L'acte de prendre soin de soi	75
1.1.1 Signification de prendre soin	75
1.1.2 Le soi	76
1.1.3 Le concept de soi.....	77
1.1.4 Le soi personnel	80
1.1.5 Le soi professionnel	82
2. EXPLORATION DU SOI PERSONNEL ET DU SOI SUPÉRIEUR À TRAVERS LA PSYCHOSYNTÈSE	82
3. LA CONSCIENCE DE SOI	86
3.1 Signification de prendre conscience de prendre soin de soi	86
3.1.1 La conscience	87
3.1.2 La conscience versus la connaissance	88
3.1.3 La pleine conscience	89
3.1.4 Prendre conscience de prendre soin de soi	91
4. AGIR EN FONCTION DE SOI, DE NOTRE CONSCIENCE	92
4.1 Prendre soin de soi à travers trois niveaux de présence	93
4.1.1 Premier niveau : Présence au concret observable	95
4.1.2 Deuxième niveau : Présence aux processus internes	95
4.1.3 Troisième niveau : Présence à sa spiritualité, au sens	97

CHAPITRE 4 : EXPLORATION EXPÉRIENTIELLE DE LA PRISE DE CONSCIENCE DE L'ACTE DE PRENDRE SOIN DE SOI	100
1. PRISE DE CONSCIENCE DES TROIS NIVEAUX DE PRENDRE SOIN DE SOI	100
1.1 Premier niveau : concret, observable	100
1.2 Deuxième niveau : les processus internes	103
1.3 Troisième niveau: Spiritualité, la quête de sens.....	106
1.4 Récit des expériences des trois niveaux pour prendre soin de soi	107
1.4.1 Expériences en lien avec le troisième niveau : Spiritualité, la quête de sens	107
1.4.2 Expériences en lien avec le deuxième niveau : présence aux processus internes	108
1.4.3 Expériences en lien avec le premier niveau : les conduites	109
2. HARMONISATION	111
2.1 La spiritualité, la quête de sens (troisième niveau)	112
2.2 Notre mission personnelle.....	113
3. RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE	113
CONCLUSION.....	117
1. Compréhension de la totalité du processus de la recherche heuristique (résumé de la recherche).....	117
2. Satisfaction des résultats de la recherche pour l'enseignante chercheuse.....	119
3. Opportunité de recherche pour la communauté enseignante	121

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	122
ANNEXE A- La pyramide de Maslow	128
ANNEXE B- Le cycle de vie professionnelle des enseignants selon Huberman....	130
ANNEXE C- Les stades de développement professionnel de « Katz » lors des cinq premières années d'enseignement	134
ANNEXE D- Les trois niveaux de professionnalisme de Le Boterf: débutant, professionnel confirmé, expert	136
ANNEXE E- Les phases de la vie selon Gould	139
ANNEXE F- Notre conscience	141
ANNEXE G- Le diagramme de l'œuf ou le diagramme ovoïde	143
ANNEXE H- Le credo	145
ANNEXE I – Description des théories de Craig (1978) et Moustakas (1990)	153

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Les trois formes d'images du soi professionnel	23
Tableau 2	Les stades de développement professionnel de « Katz » lors des cinq premières années d'enseignement	134
Tableau 3	Les trois niveaux de professionnalisme de Le Boterf: débutant, professionnel, confirmé, expert	136
Tableau 4	Les phases de la vie selon Gould	139
Tableau 5	La spiritualité dans votre vie	32
Tableau 6	Apports du cours prendre soin de soi dans sa vie professionnelle	36
Tableau 7	Étapes nécessaires au contact avec soi ou au sentiment d'existence.....	42
Tableau 8	L'enjeu et la forme de recherche qui la réalise	54
Tableau 9	Étapes de la démarche heuristique	58
Tableau 10	Contextes expérientiels, outils pour la collecte de données et apports	62
Tableau 11	L'échéancier de la recherche.....	70
Tableau 12	Les structures du concept de soi.....	81
Tableau 13	Harmonisation de la vie professionnelle et de la vie personnelle de la chercheuse	114

LISTE DES FIGURES

Figure 1	La pyramide de Maslow	128
Figure 2	L'être coupé de ses sentiments et besoins	18
Figure 3	Cycle de vie professionnelle de la chercheuse	25
Figure 4	Le cycle de vie professionnelle des enseignants selon Huberman	130
Figure 5	Notre conscience.....	141
Figure 6	Le diagramme de l'œuf ou le diagramme ovoïde	143
Figure 7	Le soi professionnel et le soi personnel.....	30
Figure 8	Le cadre méthodologique	51
Figure 9	Fondements du soi	78
Figure 10	La causalité circulaire de la connaissance et de la conscience	89
Figure 11	Prendre conscience de soi.....	92
Figure 12	Les trois niveaux de présence à soi.....	94
Figure 13	Cycle de vie professionnelle de la chercheuse (suite)	105
Figure 14	Un modèle global d'éducation.....	110
Figure 15	Les transformations intérieures et les changements dans la pratique...	112

REMERCIEMENTS

J'amorcerai ces remerciements en exprimant toute ma gratitude envers M. Robillard, directeur de ce projet de recherche, qui fut un précieux guide. Par sa qualité de présence lors de nos rencontres, mais aussi grâce à sa façon de m'amener à explorer avec confiance les profondeurs de mon être. Par sa patience et son respect, il m'a aidé à découvrir mon soi réel et à avoir du plaisir à enseigner tout en ayant une vie personnelle satisfaisante. Il a aussi contribué à élever ma conscience dans le but de développer mon plein potentiel. En perfectionnant mon outil de travail, c'est-à-dire moi-même, j'ai augmenté mon sentiment de compétence et mon estime de soi. En m'apprenant que rigueur et plaisir pouvait aller de pairs, il m'a amené à rédiger cet essai et à recommencer l'expérience d'écrire jusqu'à mon entière satisfaction.

Plusieurs autres personnes ont contribué à la réalisation de cette recherche par leur présence dans ma vie au moment opportun. Je pense, premièrement, aux enseignants de l'école où j'ai travaillé ces dernières années (2007-2009) ainsi qu'à la directrice de cette institution et aux élèves que j'ai côtoyés. Sans en avoir conscience, ils m'ont inspirée et influencée d'une manière ou d'une autre. Dans un deuxième temps, je ne peux passer sous silence les enseignants qui ont suivi le cours prendre soin de soi (hiver 2007) qui par leur partage ont fait émergé les prises de conscience et les découvertes en lien avec la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi.

Je tiens aussi à souligner le soutien de ma famille et de mes amies qui ont été présentes tout au long de ces années. Merci pour tous les encouragements.

Finalement, je remercie mon conjoint pour son amour, sa présence, son écoute, son acceptation de ce projet de recherche et le respect qu'il a su démontrer face à mon besoin de consacrer plusieurs heures et déployer autant d'efforts afin de rédiger cet essai. Merci pour tout.

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années déjà, je suis une passionnée de l'enseignement qui a à cœur le développement des élèves qui me sont confiés. Je suis une de ces personnes engagée et très motivée par son travail. Je ne compte pas les heures, j'adore faire des projets et surtout faire plaisir aux autres. Cependant, n'ayant pas compris que pour bien prendre soin des autres autour de soi, il faut commencer par prendre soin de soi-même, un malaise s'est vite installé.

Effectivement, mes premières années d'enseignement furent très enrichissantes et stimulantes. Par contre rapidement, je me suis sentie essoufflée et j'ai compris que je ne pourrais pas survivre à ce rythme-là dans cette profession. Je ne pouvais concevoir le fait d'avoir un conjoint et des enfants; c'est-à-dire une vie personnelle épanouie sans en faire subir les conséquences à ma vie professionnelle. C'est plus précisément après avoir essayé d'effectuer plusieurs changements extérieurs que j'ai enfin compris que la source de ce malaise se situait à l'intérieur de mon être. Un être que j'avais négligé au profit de ma carrière.

Le fait d'explorer le phénomène de la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi provient donc d'un besoin d'harmoniser mes deux vies. J'étais une jeune enseignante pleine de bonnes volontés, mais déjà après trois ans d'enseignement, la démotivation m'avait rattrapée. Aujourd'hui (8 ans plus tard) toujours dans le même domaine, je suis passionnée et heureuse au travail. Que s'est-il passé? C'est ce que le lecteur découvrira dans cet essai. Dans le premier chapitre, il sera d'abord question de la découverte du malaise, du choix de la question de recherche, de l'exploration du vécu par rapport à l'acte de prendre soin de soi, du récit de l'insertion professionnelle et de l'historique de carrière de la chercheuse ainsi que des prises de conscience réalisées en lien avec la présence à soi.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

1. L'IMPORTANCE DE LA PRISE DE CONSCIENCE DE L'ACTE DE PRENDRE SOIN DE SOI DANS SA VIE EN INSERTION PROFESSIONNELLE

1.1 Origine de la recherche

L'engagement dans cette recherche en éducation provient d'un réel besoin qui était profondément enfoui et que je m'assurais de garder bien caché. Ce malaise que je ne voulais divulguer haut et fort au risque d'être jugée, incomprise, critiquée ou rejetée se faisait de plus en plus ressentir dans tout mon être. Grâce aux messages physiques et mentaux que m'envoyait cet aspect secret de moi, j'en suis venue à cerner la question que je désirais explorer et comprendre par cet essai. Cette tâche en fut une des plus complexes, mais tant enrichissante.

Le début d'une carrière en enseignement était la réalisation d'un de mes rêves les plus chers, mais en peu de temps il se transforma en cauchemar et se caractérisa comme un moment pénible à surmonter.

Ayant été très peu confrontée à la maladie jusqu'à ce jour, voilà que mon corps m'envoyait des milliers de messages que j'étais incapable de décoder. L'accumulation de maux entraîna très rapidement l'apparition d'un bouton rouge sur le tableau de bord interne de mon être indiquant que quelque chose n'allait vraiment pas. Cet avertissement ne voulant pas disparaître, me confronta au fait qu'il devait y avoir quelque chose de plus sérieux qu'un simple trouble d'adaptation à mon nouvel environnement de travail.

Un déséquilibre s'était créé!

Effectivement, en voulant être parfaite au travail, j'ai dû mettre de côtés mes goûts, intérêts, projets d'avenir, valeurs, idées, pensées, sentiments, besoins fondamentaux, en d'autres mots mes priorités personnelles. Mon corps essayait de m'avertir que tout cela ne me convenait pas et que j'avais besoin de temps pour moi et pas seulement pour l'enseignante que j'étais devenue. Cependant, voulant toujours plaire et ne jamais décevoir les autres, je dû prendre à maintes reprises des décisions qui ne me respectaient pas. Ce qui entraîna rapidement chez moi une remise en question de mon être et une diminution de mon estime de soi.

En effet, selon André (2006, p.28), « l'estime de soi est une sorte de tableau de bord du moi qui va influencer notre style de conduite. » L'estime de soi est là pour nous indiquer si tout va bien dans notre « moteur psychique ». Cette estime de soi, selon Monbourquette (2002, p.208), « est cette appréciation que la personne se donne tant pour sa personne que pour sa compétence et elle comprend diverses dimensions à la fois positives et négatives. » On parlera par exemple d'amour de soi et de don de soi, d'acceptation ou de non-acceptation, d'évaluation de soi ou de déévaluation de soi.

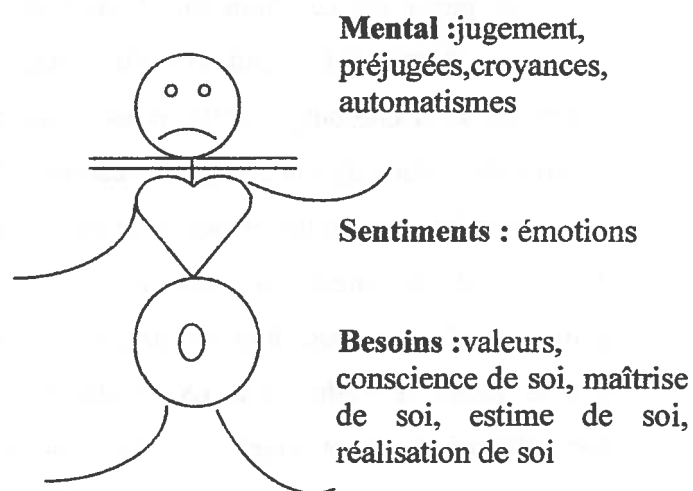
À ce moment-là, les maux physiques indiquaient qu'un problème interne en lien avec l'estime de soi s'était installé et ne voulait pas disparaître. Cependant, le temps manquait et il était beaucoup plus facile d'ignorer cet avertissement plutôt que de s'en préoccuper. Un système d'alarme avait donc été déclenché par un corps (physique), un esprit (mental), un cœur (émotionnel) et une âme (spirituel) dont je ne prenais pas suffisamment soin. Ma responsabilité première avait été négligée, celle de prendre soin de moi; c'est-à-dire de rester en contact avec les différents aspects de mon être et de répondre à leurs besoins. Ces derniers aspects essayaient de transmettre des messages, mais il était plus facile de faire la sourde d'oreille et d'appliquer un pansement à la surface de la plaie que d'aller plus en profondeur et de

chercher la source de ce mal pour le guérir. Il ne restait donc plus qu'à commencer le compte à rebours avant que la bombe n'explode puisque selon André (2006), si nos besoins fondamentaux sont satisfaits, si nos réservoirs d'affection ou de réussite sont pleins, il n'y a pas de luminosité rouge sur notre tableau de bord. D'Asembourg (2001, p.34) renchérit cela en ajoutant que « le sentiment aussi fonctionne comme un signal lumineux sur un tableau de bord, il nous indique qu'une fonction intérieure est ou n'est pas remplie. » En lien avec cette idée, il est primordial d'identifier nos sentiments puisqu'ils nous renseignent sur nous-mêmes et nous incite à identifier les besoins présents. Ces besoins fondamentaux de base; c'est-à-dire les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance à la communauté ainsi que les besoins supérieurs relatifs à l'actualisation de soi, à l'épanouissement et au développement de son plein potentiel sont présentés à l'annexe A à l'aide de la pyramide de Maslow (1964, dans Bee, 1997). Toutefois, s'il y a un problème et qu'on l'ignore, on risque d'en subir les conséquences.

À partir de ce moment, il était donc urgent que je m'arrête et que je commence à explorer ce qui se cachait sous ce diachylon. Effectivement, comme l'explique D'Asembourg (2001), nous avons plus appris à tenter de comprendre les besoins des autres que nos propres besoins. Selon cet auteur, si nous nous coupons de nos besoins quelqu'un en payera le prix, si ce n'est pas nous se seront ceux autour de nous. Il croit aussi que souvent, nous avons tendance à laisser trop de place à notre mental et pas assez à nos sentiments et besoins. Selon ce dernier, cela est dû en grande partie à l'éducation reçue qui n'encourage pas ou que très peu notre compréhension émotionnelle. La figure 2 (p.18) permet une meilleure compréhension de ce phénomène. Il était donc venu le temps de prendre conscience qu'être conscient de ses sentiments et besoins était prioritaire. La prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi dans sa vie est un moyen que je pouvais utiliser pour retrouver et maintenir un équilibre à l'intérieur de mon être. Trouver un équilibre entre ma vie professionnelle et ma vie personnelle. Harmoniser ces deux aspects de mon existence.

Pour mieux comprendre comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi nous permet d'établir et de maintenir un équilibre entre notre vie professionnelle et notre vie personnelle, c'est-à-dire d'harmoniser ses deux vies, il m'apparaît primordial d'examiner différents aspects de mon existence. Pour ainsi vraiment cerner la source de ce malaise, il sera donc tout d'abord important d'explorer mon vécu par rapport à l'acte de prendre soin de soi en retraçant mon cheminement scolaire postsecondaire ainsi que les raisons qui m'ont poussée à faire ce choix de carrière. Pour terminer, il sera pertinent d'examiner le développement de mon cycle de vie professionnelle.

Figure 2
L'être coupé de ses sentiments et besoins



Source : Adaptée de D'Asembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil soyez vrai!* Éditions de L'HOMME.

1.2 Explorer mon vécu par rapport à l'acte de prendre soin de soi

1.2.1 Des choix de formations inconscients en lien avec l'acte de prendre soin de soi

Lors de mon passage au cégep (1994-1997) ainsi qu'à l'université (1998-2002), j'ai exploré différents domaines tels que la danse, l'esthétique et la psychologie avant de choisir l'enseignement. Des domaines qui, inconsciemment, tenaient compte de qui j'étais, prenaient soin de moi et aidaient à développer les différents aspects de mon être: corporel, mental, émotionnel, et spirituel¹. Bref de mon soi! Ce soi, qui est chargé de maintenir l'équilibre et qui est notre centre de contrôle, sera défini plus en détails au troisième chapitre : Exploration théorique des composantes de prendre soin de soi.

Depuis ma tendre enfance, étant fille unique, on a toujours su prendre soin de ma personne en écoutant et en effectuant les meilleurs choix me concernant. Ma destinée a longtemps été guidée par une connaissance intuitive, un ressenti de ma part et de ceux qui m'entouraient. On respectait qui j'étais et mes besoins étaient facilement satisfaits. Tout cela s'effectuait naturellement, sans qu'on ait à y penser. J'ai donc presque toujours été, plus précisément de ma naissance jusqu'à ce que j'arrive sur le marché du travail, en harmonie avec cet être, ce soi. Un équilibre interne était maintenu sans fournir réellement d'efforts.

¹ Le mot spirituel faisant référence à la spiritualité est ici utilisé au sens psychologique; c'est-à-dire qu'il fait référence au « Soi supérieur », source d'amour, de bienveillance, d'abondance, de joie et de bien d'autres qualités. (Jeffers, 2001, p.197)

1.2.2 La danse; une manière d'éteindre son mental, d'exprimer ses émotions, de s'affirmer et de développer sa pleine conscience

« Les arts, des moyens, selon Jung (dans Monbourquette, 2002, p.162), pour faire dialoguer entre eux le conscient et l'inconscient à l'aide de l'imagination active. » Nous pouvons, selon cette théorie, prendre en compte les messages de l'inconscient et les traduire sous une forme artistique.

Le double diplôme collégial² en sciences humaines profil individu et en danse fut une belle opportunité pour travailler le ressenti, l'expérience d'un processus interne qui nous permet une augmentation de connaissance et de conscience (Gendlin, 1986). De plus, l'activité physique était aussi une façon d'exprimer et d'évacuer les émotions ressenties, entre autres, la colère et les tensions accumulées. La danse fut finalement une façon de m'enraciner au sol comme un arbre, de prendre une place dans ce monde, de m'accepter, de m'affirmer, de m'exprimer, de réduire le stress, de vivre le moment présent et d'être en paix avec moi-même. Bref, de vivre en pleine conscience!

1.2.3 Le diplôme professionnel en esthétique; une manière de s'ouvrir à la beauté et de développer son intelligence corporelle³

Ce diplôme professionnel me donna l'occasion de m'attarder à mon être physique tant au niveau de sa beauté extérieure qu'intérieure puisqu'en plus de maîtriser les techniques permettant de mettre en valeur l'aspect physique (corps) des gens, nous avons étudié la mécanique interne de l'être humain ainsi que son fonctionnement biologique qui touchait plus particulièrement l'alimentation, la santé et la relaxation.

² Suivi de 1994 à 1997 au Cégep St-Laurent.

³ Suivi en 1998 à l'Académie Édith Serei.

1.2.4 Le certificat en psychologie; une manière d'apprendre à se connaître⁴

« Connais-toi toi-même. » (Paré et Auclair, 1992, p.8)

Ce certificat m'a permis de mieux me connaître; c'est-à-dire de mieux me comprendre. Comprendre mon rôle dans ma propre vie et par rapport aux autres ainsi que de saisir la complexité des relations humaines. Par le fait même, j'ai eu la chance de développer davantage cet être constitué d'un corps, d'un esprit, d'un cœur et d'une âme. Comme le dit Arkady (1997, p.77), « apprendre à se connaître permet de resituer nos frontières et de limiter les possibilités d'entrée des messages des autres. » Selon Katherine (1999), le fait de maintenir des frontières humaines saines évite les souffrances morales et clarifie les limites du soi, qui garantissent des relations enrichissantes. Toujours selon cette auteure, l'état de notre santé émotionnelle et le maintien de l'ordre dans notre vie est proportionnelle à l'état de santé de nos frontières. Ainsi pour terminer, j'ai pris conscience « qu'avoir de bonnes frontières signifie que nous aurons le pouvoir de déterminer l'attitude et le comportement de l'autre à notre égard. » (Katherine, 1999, p.25) Pour conclure, j'ai réalisé que mieux se connaître, nous permet de faire des choix éclairés et d'avoir du pouvoir sur notre vie.

1.3 Choix de carrière : baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire⁵

Sa réalisation fut un moment marquant!

C'était, au départ, pour prendre soin de moi que je rêvais d'être enseignante. Cette profession semblait être idéale puisqu'elle offrait la possibilité d'être en contact avec les jeunes, d'aider et d'aimer les autres, d'être appréciée, d'avoir un bel horaire,

⁴ Suivi de 2001 à 2005, TELUQ.

⁵ Suivi de 1998 à 2002 à l'Université du Québec à Montréal.

d'acquérir une sécurité d'emploi rapidement tout en permettant de satisfaire curiosité et soif du savoir. De plus, elle offrait éventuellement l'opportunité d'élever une famille, ce qui s'avérait être une de mes aspirations futures. Toutefois, ce ne fut que lors de son expérimentation que j'en découvris les revers.

Les perceptions que j'avais de cette future profession, lorsque je me suis inscrite au baccalauréat, excluaient évidemment toute la complexité de la tâche pour ne s'attarder qu'aux aspects positifs qui provenaient de ma propre expérience du milieu scolaire comme élève, ainsi que des commentaires de la société en général.

Totalement envahie par l'une des trois formes d'images du soi professionnel (idéale, idéalisée, réelle) de l'enseignante, soit l'image idéale qui est présentée au tableau 1 (p.23), il était évident que j'allais devenir l'enseignante socialement idéale telle que la société l'exige et attend de cet adulte. La norme sociale contrôlait mon futur, j'allais devenir sans contredit l'enseignante parfaite et performante. Abraham (1982) explique ce phénomène en exprimant que l'image du soi idéal correspond au soi tel que l'enseignant voudrait être, conformément aux valeurs, idéaux, attentes et aspirations de la société. Cependant, toujours selon la même auteure, cette image ne correspond pas toujours à ce qu'est réellement la personne qui enseigne.

Grâce aux divers stages dans le milieu scolaire et aux nombreux cours universitaires, l'image idéale de l'enseignante que je m'étais forgée commençait à se transformer et mon soi professionnel oscillait entre une image idéale et une image idéalisée de l'enseignante comme démontré dans le tableau 1 (p.23). Je commençais à entrevoir la complexité de la tâche qui attend les jeunes enseignantes et j'aspirais maintenant être capable de bien gérer le groupe, de toujours pouvoir répondre aux questions des élèves et d'aimer également tous les enfants. Je souhaitais, en fait, tous pouvoir les sauver. C'était la mission que je m'étais donnée!

Tableau 1
Les trois formes d'images du soi professionnel

Les images du soi professionnel	Définitions	Effets sur les enseignants
L'image idéale	C'est une image qui correspond à ce que l'enseignant voudrait être par rapport à ce que la société attend de lui conformément aux valeurs, aux idéaux et aux aspirations. C'est l'enseignant socialement idéal, le bon enseignant tel qu'il doit paraître d'après la norme sociale.	C'est une image qui met beaucoup de pression sur l'enseignant et qui génère des tensions énormes.
L'image idéalisée	C'est une image que l'enseignant s'est construit au cours de sa formation et qui représente l'illusion que se fait l'enseignant d'être parfait en tout temps et en toute occasion. Elle est liée à l'imagination.	C'est une image qui rend esclave l'enseignant de sa propre représentation puisque son appréciation de soi dépend de cette image et il doit donc satisfaire les besoins d'existence et de défense de cette dernière malgré tout. Cela explique donc la rigidité de ces individus et leur opposition au changement.
L'image réelle	L'aptitude à se rendre compte, à symboliser convenablement ce qui se passe dans son organisme, ce qui est vécu en lui-même, dans ses relations avec les autres. Elle est liée au vécu corporel.	C'est une image qui exige de faire face à sa réalité, à ce qui se passe réellement. Il faut reconnaître et accepter ses difficultés et ses réussites. Cela demande de faire un travail personnel qui utilise son intelligence émotionnelle.

Source : Adapté d'Abraham, A. (sous la direction) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris, ESF et Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris, ÉPI.

2. LE CHOC DE LA RÉALITÉ

Rapidement lorsque j'ai débuté mon insertion professionnelle, l'image idéale de l'enseignante parfaite que je voulais être s'est évaporée en fumée. Que de pression amène le fait d'essayer d'être parfaite! De plus, il y a tout un monde entre la théorie et la pratique. Pour réussir à survivre, j'ai donc dû me construire une image idéalisée, une illusion que j'étais parfaite et j'ai tenté tant bien que mal de camoufler tous les aspects de mon être qui ne correspondaient pas à cette image. Selon André (2006, p.233), « être ou ne pas être comme les autres est donc aussi un enjeu pour l'estime de soi : se conformer aux codes d'une majorité est plus souvent le choix des basses estimations de soi⁶ ». On s'organisera donc comme individu pour « cacher ``tout ce qui dépasse`` pour tenter de se conformer à l'image sociale qui nous paraîtra garantir la plus grande acceptation. »

La petite enseignante, lunettes sur le bout du nez, chignon tiré et bien mise se retrouva donc très vite prise au piège. Les théories vues et acquises à l'université lors de la formation initiale (1998-2002) ne cadraient plus avec la réalité. Que faire? Démunie, sans expérience ou outils pertinents pour l'aider dans cette jungle, elle apprit que pour survivre, il fallait être la plus forte.

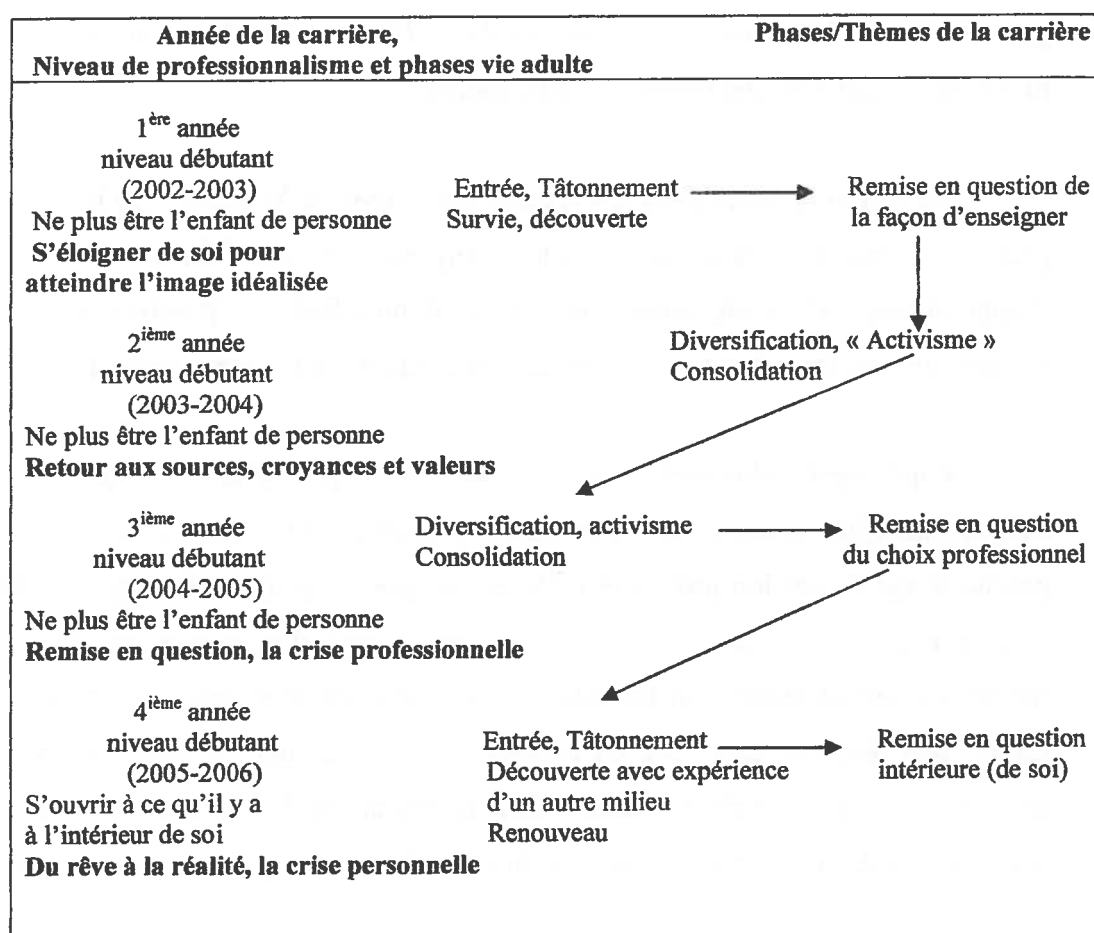
2.1 Le récit du cycle de vie professionnelle de la chercheuse

Le récit du cycle de vie professionnelle de la chercheuse débute avec l'insertion professionnelle et s'échelonne sur sept ans (2002-2009). La figure 3 (p.25) résume les quatre premières années de ce cheminement professionnel. On y retrouve l'évolution de l'enseignante au niveau des différents thèmes de la carrière de Huberman (1989), des stades de développement professionnel de Katz (1972, dans Wheeler, 1992), des niveaux de professionnalisme de Le Boterf (2007) et des phases

⁶ Selon Monbourquette (2002, p.210), la basse estime de soi correspond « à un moi faible (...) encombré par les attentes des autres et d'autre part affaibli par une lutte constante avec les complexes de l'ombre. »

du cycle de vie adulte de Gould (1978, dans Houde, 1999). Ces différentes théories qui ont permis à la chercheuse de construire son historique de carrière sont présentées aux annexes B-C-D-E.

Figure 3
Cycle de vie de l'insertion professionnelle de la chercheuse



Source : Adapté de la vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession de Huberman (1989).

2.1.1 De l'université à l'insertion professionnelle

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le phénomène de l'insertion professionnelle en enseignant pour ne nommer que Gervais (1999) et Nault (1993) qui la voient davantage comme un passage que l'étudiant en éducation doit franchir pour devenir un enseignant à part entière (outillé) ou Feiman-Nemser (2001) et

Mukamurera (1998) qui considèrent l'insertion professionnelle comme une période de transition.

Pour sa part, Gervais (1999), définit l'insertion professionnelle comme un processus dynamique permettant au débutant de traverser trois frontières : la frontière inclusive qui vise l'acquisition de la culture professionnelle et l'appartenance au groupe; la frontière fonctionnelle qui cherche l'efficacité dans le travail et la frontière hiérarchique qui vise une reconnaissance sociale.

De leur côté Feiman-Nemser, Schwille, Carver et Yusko (1999) la définissent plus précisément comme un concept complexe de socialisation et une phase d'apprentissage à l'enseignement qui peuvent donner lieu à un programme formel de soutien, de développement professionnel et d'évaluation de l'enseignant débutant.

Finalement, plusieurs auteurs (Gold (1996), Dubar (1996), Louvet et Baillauquès (1992), cités dans Portelance, Mukerera, Martineau et Gervais, 2008) précisent que l'insertion professionnelle est un processus dynamique qui se déroule la plupart du temps durant les cinq premières années d'emploi et qui demande la transformation identitaire du travailleur. À ce propos, Portelance et collaborateurs (2008) renchérissent cette idée en mettant en évidence que l'entrée dans le métier apparaît comme une période cruciale dans la formation de l'identité professionnelle des enseignants et comme la définition du soi de l'individu en tant qu'enseignant.

En somme, tous ces auteurs s'entendent pour dire que l'insertion professionnelle est une période d'apprentissage et de socialisation permettant de faciliter le passage de l'enseignant débutant à celui d'expert ainsi que son soutien dans cette profession.

C'est donc en mars 2002, après avoir presque achevé le baccalauréat et avoir réalisé de la suppléance occasionnelle, que mon insertion professionnelle débuta par un premier contrat qui me fut offert ainsi que la possibilité d'enseigner tout en terminant mes études. La vie est belle et, à 25 ans, je suis prête à voler de mes propres ailes; c'est-à-dire quitter le nid familial et entrer sur le marché du travail. Gould (1978, dans Houde, 1999) qualifie cette phase du cycle de vie adulte, celle où on ne veut plus être l'enfant de personne et qui est présentée dans le tableau 4 à l'annexe E. À ce moment-là, prendre soin de moi se faisait inconsciemment; c'est-à-dire sans réelle présence à soi, sans pleine conscience du moment présent. Cependant, je ne croyais pas que le désir d'entreprendre une vie d'adulte allait tout faire basculer.

Été 2002! Tant d'efforts pour finalement dénicher un poste dans un milieu considéré comme « plus difficile ». Jamais je n'aurais pu imaginer ce qui m'attendait. Avec naïveté et mes intentions de sauver le monde, je me suis jetée dans la gueule du lion tête première. C'est l'entrée dans la carrière! L'annexe B en offre un aperçu.

2.1.2 S'éloigner de soi pour atteindre l'image idéalisée, la première année d'enseignement, la première classe

Septembre 2002! C'est la première fois que je me retrouve en charge d'une classe, quelle joie! Je me sens démunie face à cette réalité, j'en discute, je participe à des formations, j'apprends. Malgré la grande période d'anxiété vécue et les nombreuses difficultés du milieu telles que le manque de ressources matérielles, le manque de services pour un très grand nombre d'enfants en difficulté, la pauvreté, la souffrance, la violence verbale et physique des élèves et parfois même des parents, je pus compter sur plusieurs collègues pour survivre. C'est grâce à eux que j'ai décidé de poursuivre, malgré les déceptions, les découragements et les larmes, et que je suis encore dans cette profession aujourd'hui.

Cependant à cette époque, je voulais être l'enseignante parfaite ! Ce rôle devient donc la priorité dans ma vie. En fait, je commence à délaisser mes besoins fondamentaux tels que présentés à la figure 1 de l'annexe A, pour satisfaire ceux exigés par l'image impeccable de l'enseignante que je m'étais forgée. Je m'éloigne donc de mon soi et c'est mon ego qui me prend en charge. Toutefois, lorsque cela arrive et que l'ego ignore les orientations du soi, un déséquilibre est créé. Pour qu'il y ait un équilibre à l'intérieur de soi, l'ego doit se convertir à la direction de celui-ci. Ce soi qui est chargé de sauvegarder l'identité de la personne. (Monbourquette, 2002) Le lecteur peut se référer au schéma de la conscience à l'annexe F qui illustre bien ces propos.

Ainsi comme le mentionne Abraham (1982), mon appréciation personnelle dépendait davantage de l'image idéalisée de mon soi professionnel que celle de mon soi réel (voir tableau 1, p.23). Je défendais d'abord les besoins d'existence et de défense de cette image plutôt que mes besoins de base comme être humain. Je deviens donc esclave de ma propre représentation de l'enseignante idéale que je voulais être et qui n'était, dans le fond, que purement imaginaire. Je m'oublie, mets de côté mes besoins fondamentaux réels et je renie les sentiments ressentis au profit d'une carrière. On me prévient de ce qui peut arriver si je continue à ce rythme : la dépression.

Legendre (1993, p.149) définit la dépression comme étant « un état d'épuisement physique et psychique d'une personne qui a consommé son bagage d'énergie dans un contexte où elle n'a pu les renouveler, et qui se traduit par une attitude et une image négative envers soi, son travail et la vie en général ».

À ce moment-là, j'aurais tant aimé acheter l'expérience et la sagesse de mes collègues. Je me sentais inexpérimentée quand j'échangeais avec eux et j'avais l'impression d'avoir tellement de choses à apprendre. En fait, c'est cette compétence que j'enviais. Celle qui s'acquiert sur le terrain. « Cette connaissance de toutes les

ficelles d'un métier, le véritable savoir-faire que seule l'expérience peut apporter. »
(Goleman, 1999, p.34)

Le mois de juin arrivé, j'étais à bout de souffle, mais quand même fière! C'était vraiment les découvertes que j'avais réalisées, cette année-là, en plus de la passion et de l'amour que j'avais pour ce métier qui ont fait que je suis restée dans le milieu de l'enseignement. Toutefois, cette année scolaire fut suivie d'un grand questionnement. Comment peut-on faire pour enseigner et ne pas y laisser sa peau? Je n'aurais jamais cru que ce métier de rêve pouvait être aussi exigeant et dérangent. « Voilà une profession où les pressions et les attentes sont fortes de la part des élèves, de leurs parents, de la société et donc de l'institution, et où paradoxalement, les moyens de mesurer l'efficacité réelle du travail sont faibles, pour ainsi dire nuls. » (Blanchard-Laville, 2001, p.90)

2.1.3 C'est le temps des vacances

Été 2003! Cet été-là, je dus vraiment faire appel à un rituel de ressourcement. Je devais absolument renouveler mes énergies. Pour ce faire, je me suis vraiment écoutée et respectée. Il y a donc eut un retour au soi, une connexion avec le « je » (petit soi qui est en lien constant avec le Soi supérieur), comme illustré à l'annexe G, au lieu de se laisser dicter par l'ego.

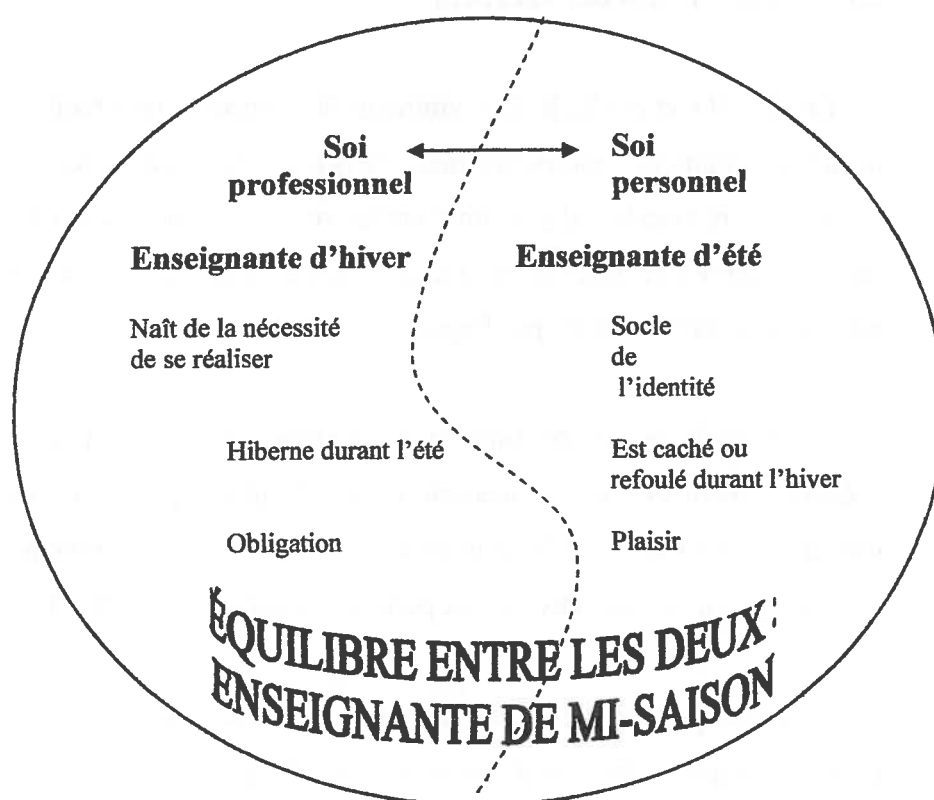
À partir de cet été, sans en avoir réellement conscience, je me suis créée un scénario positif de vie, un scénario de vie d'été qui permet de tolérer les revers du métier et d'y survivre. L'enseignante d'été, ce personnage inventé, devint nécessaire pour que je puisse me retrouver et poursuivre dans cette profession.

Nous pouvons décrire l'enseignante d'été comme une personne calme qui prend le temps de vivre le moment présent, de ressentir intérieurement les choses, de tenir compte de ses sensations corporelles et de prendre conscience des événements

physiques, psychologiques ou spirituels qui sont en elle ou qui l'entourent. Ces expériences ressenties et réfléchies lui permettent d'avoir accès à un plus haut niveau de connaissance et de conscience d'elle-même. (Gendlin, 1986)

Cette même personne prend le temps de faire tout ce qu'elle ne prend pas le temps de faire durant l'hiver; c'est-à-dire que ses priorités changent. Durant ces deux mois de répit, elle se concentre davantage sur son soi personnel que sur son soi professionnel. Ce dernier en profite pour hiberner. La figure 7 (p.30), présente le soi professionnel et le soi personnel qui sont indissociables, forment un tout, s'influencent mutuellement et qui seront davantage expliqués au troisième chapitre : Exploration théorique des composantes de prendre soin de soi.

Figure 7
Le soi professionnel et le soi personnel



Finalement, cette enseignante d'été prend soin d'elle, c'est-à-dire qu'elle se met à se considérer davantage, à s'occuper consciemment de son bien-être, de sa conscience et s'offre une qualité de présence. Elle se responsabilise par rapport à l'art de prendre soin de soi en s'occupant et en prenant du temps pour développer les différentes sphères de sa vie. Elle voyage, suit des cours, lit, écoute des films, appelle davantage ses amies et est beaucoup moins stressée.

De plus, elle gère mieux son temps ainsi que ses émotions (IÉ)⁷; elle mange mieux (IC)⁸; elle prend davantage soin des gens autour d'elle et conséquemment elle est plus patiente et de meilleure humeur. La notion de plaisir entre en jeu. Elle ne fait plus les choses que par obligation ou sous pression, mais parce qu'elle le désire. En fait, elle s'accorde du temps pour rester en contact avec son soi. En d'autres mots, elle cultive la spiritualité dans sa vie, comme le présente le tableau 5 (p.32).

Toutefois, son souhait serait de réussir à être ainsi durant toute l'année incluant la période scolaire. Ce qui l'amènerait certainement à s'approcher de l'enseignante de mi-saison, celle qui établit un équilibre entre son soi professionnel et son soi personnel. On peut se référer à la figure 7 (p.30) pour mieux comprendre l'idée d'enseignante de mi-saison.

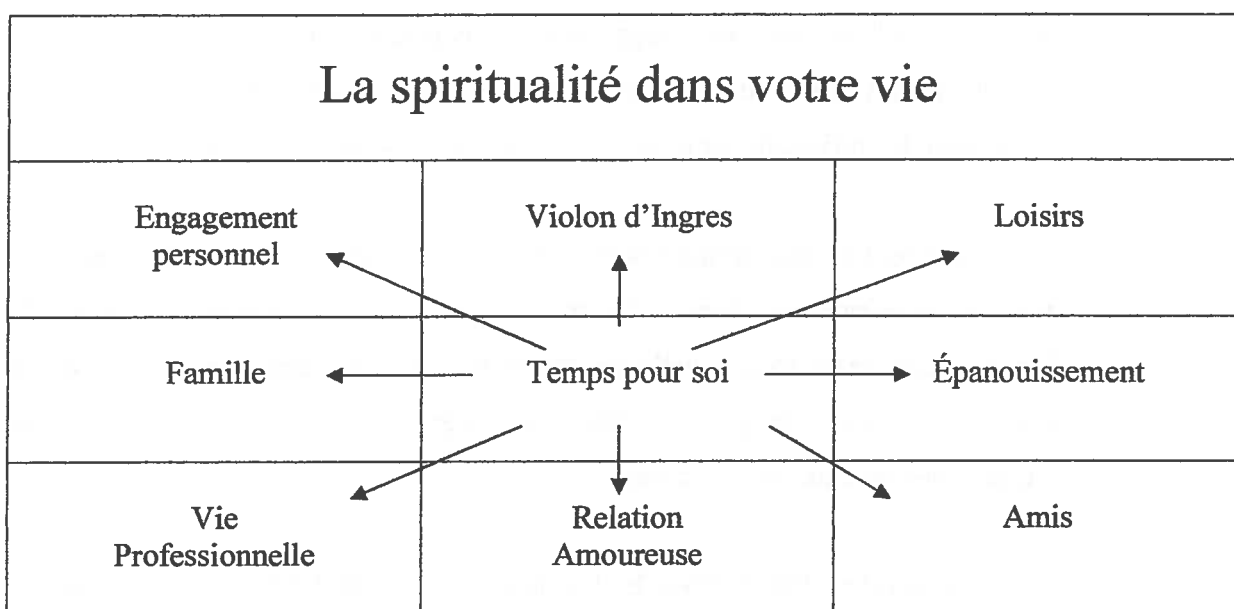
Septembre 2003! C'est la deuxième année (2003-2004) en enseignement qui débute à la même école et au même niveau. Une prise de distance s'effectue par rapport à mon vécu professionnel. Cette capacité, selon Assagioli (1965, dans Paré, 1984), de désidentification qui nous permet de retrouver l'essence est une condition

⁷ IÉ,: Développer son intelligence émotionnelle pour Goleman (1999, p.39), cela fait référence à notre capacité à apprendre les diverses aptitudes pratiques qui sont fondées sur les cinq composantes suivantes : la conscience de soi, la motivation, la maîtrise de soi, l'empathie et la maîtrise des relations humaines.

⁸ IC : Selon Abramson (2006, p.14), le développement de l'intelligence corporelle consiste à reconnaître qu'il n'existe pas de remède miracle contre l'embonpoint. Il faut plutôt développer des habitudes qui deviendront une seconde nature et contribueront ainsi à réguler le poids sans contrainte et de façon permanente en utilisant les trois principes de base suivants : manger intelligemment, avoir un regard intelligent sur son corps et utiliser son corps intelligemment.

essentielle au développement et aux transformations personnelles. Pour sa part, Monbourquette (2002, p.159) définit la désidentification comme quelque chose qui nous apprend à nous défaire de nos fausses identités. Le fait de se distancer des phénomènes intérieurs et extérieurs de nous, nous permet de garder un certain contrôle sur leur emprise. En résumé, « la désidentification consiste à découvrir ce que le soi n'est pas, à « intuitionner » son identité réelle en dégageant tout ce qui ne fait pas partie de sa véritable identité, celle du soi. » (Monbourquette, 2002, p.147)

Tableau 5
La spiritualité dans votre vie



Source : Jeffers S. (2001). Tremblez mais osez. Édition Marabout (p.210).

2.1.4 Le retour aux sources, croyances et valeurs

De plus, en m'affirmant davantage, je réussis à « extérioriser mon monde intérieur, celui de mes images, de mon dialogue intime, de mon « senti », de mes pensées, de mes besoins et de mes valeurs, de mes aspirations spirituelles, etc. ». (Monbourquette, 2002, p.63) Les besoins physiologiques, de sécurité et d'appartenance étant respectés, il est donc possible d'accéder à un niveau supérieur, comme il l'est présenté à la pyramide des besoins de Maslow (1964, dans Bee, 1997)

à la figure 1 de l'annexe A. Ainsi, je deviens plus disponible et ouverte aux cours universitaires ainsi que pour travailler l'accomplissement personnel donc pour développer ce que Milot (2008) appelle mon plein potentiel. S'en suit évidemment une confiance⁹ accrue en moi et par le fait même une augmentation de l'estime de soi; c'est-à-dire de cette autoévaluation que je fais sur moi et qui repose sur l'évaluation continue de mes propres actions. (Milot, 2005).

Pour sa part, Duclos (2000) définit l'estime de soi comme étant la conscience de la valeur personnelle qu'on se reconnaît dans des domaines variés. Il précise que c'est un ensemble d'attitudes et de croyances qui nous permettent de faire face au monde.

Cette estime, qui est le moteur de prendre soin de soi (André, 2006), est définie par Monbourquette (2002, p.37) comme une façon de se regarder, de se parler et de se sentir. Cet auteur apporte aussi une distinction importante entre l'estime de soi pour sa personne qui met l'accent sur l'estime de soi pour la personne elle-même conçue comme ayant une valeur unique et infinie; et l'estime de soi pour sa compétence qui a trait à une performance, un rendement, une responsabilité. Toujours selon le même auteur, les deux formes d'estime de soi doivent être également valorisées, mais comme l'agir suit l'être, la priorité à l'estime de soi pour sa personne doit être favorisée.

2.1.5 Ça brasse à l'intérieur, il faut que ça change

Été 2004! Déménagement et rapprochement du travail. Un autre changement volontaire de ma part toujours dans le but de mieux prendre soin de moi. Je profite pleinement de l'été et l'année scolaire reprend trop tôt. Je découvre que je commence tranquillement à prendre goût à m'accorder du temps de qualité. Toutefois, ce début d'année (2004-2005) me rend anxieuse car on m'a prévenue que je n'aurais vraiment

⁹ Confiance en soi : Cette expression désigne l'estime de soi pour son agir et sa compétence. (Monbourquette, 2002, p.208)

pas « une classe facile » alors arriva ce qui devait arriver, mes anticipations réelles ou non se sont transformées en stress et en crise de psoriasis. Je dois donc essayer de rétablir un équilibre à l'intérieur de mon système. Je le fis en essayant de vivre davantage le moment présent et en éteignant mon mental; c'est-à-dire en revenant à mon corps physique et sensoriel, en arrêtant de penser, de regretter, de culpabiliser, d'anticiper et de prédire. (Dufour, 2005)

2.1.6 Une troisième année est amorcée

Septembre 2004! C'est la troisième année (2004-2005) dans ce milieu et au même niveau, je me sens compétente malgré les nombreux obstacles que j'ai à surmonter. Selon Le Boterf (2007, p.48), « être compétent, c'est savoir enchaîner et même savoir improviser des enchaînements. » J'ai davantage confiance en moi ce qui me permet de courir de plus en plus le risque d'être moi-même avec mes passions, mes folies et mes limites. (Condamine, 1997) Je poursuis ma quête de nouveaux défis. J'expérimente les ballons d'exercices¹⁰ en classe. Je veux aider de plus en plus les élèves par divers moyens, je différencie davantage mon enseignement. J'essaye différentes pédagogies telles que l'enseignement stratégique, la pédagogie par projet, la pédagogie de la coopération, la lecture explicite, etc. Je poursuis les formations amorcées, c'est-à-dire les cours du diplôme de deuxième cycle en éducation.

Cependant, je commence à trouver que je n'ai pas suffisamment d'aide pour « sauver » les élèves, je voudrais plus et je ne peux recevoir les services. Je vis donc des frustrations. Je recommence à être plus débordée, découragée et je recommence à perdre confiance en moi donc à m'éloigner de ce soi, de qui je suis réellement et à laisser toute la place à l'ego. Et tout à coup, revient ce désir intense d'être l'enseignante parfaite!

¹⁰ Ballons d'exercices utilisés en classe au lieu des chaises pour les élèves ayant des déficits d'attention avec ou sans hyperactivité.

Une remise en question de mon choix professionnel s'impose donc à 27 ans. Ce sont les élèves ou moi avant l'épuisement professionnel! Après mûre réflexion et grâce à l'instinct de survie, la décision prise est de changer d'école pour relever de nouveaux défis et poursuivre dans cette profession.

Je me choisis; c'est-à-dire que je décide de m'accorder une qualité de présence pour pouvoir ensuite en accorder une aux autres. Je décide de prendre soin de mon être donc de changer mes priorités, de mieux gérer mon temps, d'écouter mes besoins et de tenir compte de mes sentiments. Cette décision ne fut pas facile à prendre, puisque nous avons souvent été élevé et éduqué à être gentil plutôt qu'à être vrai. (D'Asembourg, 2001). Cependant, les cours universitaires suivis et donnés, entre autres, le cours sur prendre soin de soi dans sa vie professionnelle¹¹ m'a aidé à changer certaines perceptions et croyances limitatives développées depuis l'enfance. L'acceptation de certaines vérités, attitudes et subpersonnalités devenues inappropriées fut aussi réalisée. Le tableau 6 (p.36) présente les principaux éléments de cette transformation.

2.1.7 Un pont vers l'espoir

Été 2005! Je profite des vacances, le même scénario de ressourcement d'été revient pour bien me reposer car je vais entrer dans une nouvelle institution en septembre. Cela est motivant, j'ai l'impression que je peux recommencer à zéro, mais avec de l'expérience. Je profite bien de ce temps de répit! Malgré tout, la rentrée est inquiétante, le mental se met en action. Bien paraître à la nouvelle école devient une priorité, je veux qu'il me trouve compétente et j'ai envie de satisfaire aux pressions

¹¹ Participation à la session hiver 2007. Ce cours offert par l'université de Sherbrooke dans le cadre du diplôme de deuxième cycle en enseignement permet un développement professionnel des enseignants et a comme objectif d'améliorer la capacité de prendre soin de soi dans son quotidien professionnel.

que je vais subir. Conséquence : des problèmes de sommeil (insomnie) et de peau (psoriasis) apparaissent dès la fin du mois d'août.

Tableau 6
Apports du cours prendre soin de soi dans sa vie professionnelle

Avant le cours	Après le cours
<ul style="list-style-type: none"> • Contrôle, rigidité • Manque de temps, mauvaise gestion du temps • Obligations • Diminution de la confiance en soi • Le mental est prioritaire • Courir, s'activer constamment • Vision unique, rigidité • Perfectionniste 	<ul style="list-style-type: none"> • Lâcher-prise • Meilleure gestion du temps, prendre le temps, réorganisation des priorités • Choix • Augmentation de la confiance en soi • Meilleur équilibre entre mental, émotions, besoins • Temps d'arrêt, prendre du recul • Ouverture, créativité, souplesse • Acceptation d'être imparfaite

2.1.8 Du rêve à la réalité, la crise professionnelle

Septembre 2005! Changement de milieu!

Étant nouvelle dans cet établissement scolaire, revient le besoin de faire ses preuves donc de mettre l'emphasis sur les images idéalisée et idéale de l'enseignante plutôt que sur l'image réelle en oubliant à nouveau le soi authentique (voir le tableau 1, p.23). Je retombe dans le piège de ne pas dire « non », donc de ne pas m'accepter, de ne pas me respecter et de ne pas m'affirmer dû à la crainte de déplaire. Je veux tellement m'intégrer à cette école que je me renie et j'effectue des choix pour bien paraître devant les autres et non qui correspondent aux besoins présents. La fin de l'année arrive et la réalité est que je suis aussi épuisée qu'auparavant. Quelle déception!

3. PRÉSENCE À SOI

Le métier d'enseignant demande que nous accordions une présence de qualité à nos élèves et à tous ceux qui nous entourent. Toutefois, pour pouvoir offrir cette présence de qualité aux autres, il faut d'abord être capable de développer une présence de qualité envers soi-même.

Selon Brown (1984), en étant vraiment présent; c'est-à-dire ici et maintenant avec notre corps, notre mental et notre âme, nous aidons l'autre à découvrir par lui-même ses propres ressources intérieures et nous l'aidons à se rapprocher de son soi et des choix qu'il a à faire. Il est donc possible de faire de même avec nous-mêmes en s'accordant une présence tout aussi de qualité pour nous aider à découvrir nos propres trésors cachés, notre soi (notre structure de connaissances), et les choix que nous devons personnellement effectuer pour nous respecter.

Toujours selon Brown (1984), la qualité de présence c'est cela et beaucoup plus puisque selon ce dernier l'on doit y inclure nécessairement l'écoute, la concentration, l'application de toute notre attention au processus en cours, en n'oubliant pas nos réactions, le choix conscient de nos perceptions, modèles et croyances. En fait, la présence est un engagement profond au service de l'autre ou de nous-mêmes pour permettre la croissance.

Cette présence de qualité, nous offre la possibilité de prendre soin de nous dans notre profession auprès des autres puisque pour réussir à prendre soin de l'autre et éviter l'épuisement professionnel, il est essentiel que l'enseignant apprenne à bien prendre soin de lui. Ainsi, comme le mentionne Robillard (2007), plus l'on prend soin de soi (s'accorder une présence à soi), mieux l'on peut prendre soin des autres (d'accorder une présence à autrui).

3.1 Prises de conscience importantes

3.1.1 Scénarios de vie

J'ai toujours aimé relever des défis et choisir ce qu'il y a de plus compliqué pour me prouver à moi-même et aux autres. Comme le mentionne Brooks (2006), nous sommes les auteurs de notre vie. Nos paroles et nos comportements, qui se répètent indéfiniment dans des situations semblables, avec des résultats prévisibles, deviennent les scénarios de notre vie. Nous tendons à répéter de façon automatique sans questionnement, sans recul ces scénarios qui sont parfois positifs pour nous, mais qui peuvent aussi être négatifs et nous empoisonner l'existence. Ainsi, voulant absolument un poste en enseignement et le maintenir, j'étais prête à faire tous les sacrifices pour avoir cette sécurité d'emploi et ce le plus rapidement possible sans même penser à changer mes scénarios de vie ou ce que l'on appelle aussi notre cassette interne. C'est-à-dire ces comportements enregistrés et programmés dans notre mental ainsi que ces paroles que l'on se répète constamment dans notre tête, mais qui ne sont pas toujours appropriées, vraies ou souhaitables.

De cette façon, à chaque fois que je recommence à être plus débordée ainsi que découragée le même scénario de vie négatif et destructeur tend à revenir s'installer. Celui où je commence à perdre confiance en moi et que je commence à compliquer les situations et à me perdre de vue; c'est-à-dire m'éloigner de l'être, du soi, du centre, du champ de la conscience en laissant l'ego prendre toute la place et en vivant à la périphérie de l'être.

3.1.2 Messages du corps

Lors de ma première année d'enseignement (2002-2003), je n'étais plus du tout à l'écoute des besoins ni des sentiments présents et mon corps ne cessait d'envoyer des milliers de messages que je décidais d'ignorer (vertiges, maux de

cœur, sinusites, gastroentérites, allergies, trouble d'adaptation, perte de poids, prise de poids, etc.). J'anticipais même de façon négative les lundis matins. Ces messages m'obligèrent à trouver des moyens pour recommencer à prendre conscience de mon être ainsi qu'être présente au fait que prendre conscience de l'acte de prendre soin de soi peut nous aider à ralentir et à harmoniser nos deux vies.

Selon André (2006), je devins le jouet des influences sociales parce que mon estime de soi était en chute libre au détriment de l'estime d'une image idéalisée et fictive. Malgré tout, mes preuves étaient faites au travail, j'avais obtenu ce fameux poste. J'avais réussi, mais à quel prix! Je vivais, inconsciemment, dans la peur de l'incompétence, « la peur d'usurper une place et de pouvoir être démasquée dans cela et ce à tout moment. »(Blanchard-Laville, 2001, p.90)

3.1.3 Choisir : c'est-à-dire faire des choix en fonction de soi

À partir de ma deuxième année d'enseignement (2003-2004), je prends conscience que je connais le milieu, les gens et que je sais maintenant mieux comment m'y prendre. Je décide donc de me faire davantage confiance, tout en travaillant mon estime et en suivant de plus en plus mon intuition. Selon Paré (1984, p.23), l'intuition est « cette connaissance qui nous vient de façon totale, immédiate, par d'autres voies que celle du raisonnement logique. » Grâce à ma démarche personnelle et aux prises de conscience effectuées, je réalise que « le plus important c'est le rapport qu'on a chacun à la matière qu'on enseigne, parce que cela a des répercussions sur les relations qu'on a avec les élèves. » (Blanchard-Laville, 2001, p.71) Effectivement selon Demers (2008), un enseignant devrait attirer l'attention de ses élèves sur leur intériorité. De plus, il devrait les aider à mieux se comprendre pour devenir conscient de ce qu'ils sont et ensuite effectuer des choix dans le but d'influencer positivement ce qui les entoure en ayant le pouvoir de changer pour ainsi se développer pleinement.

De cette manière, lorsque l'on se fait confiance et que l'on se sent compétent, on a de la facilité à se sentir plus à l'aise et à avoir accès à notre propre vulnérabilité. On est moins occupée à sauvegarder son image, on laisse plus de place à la vie émotionnelle dans le groupe, et à l'authenticité. (Condamine, 1997, p.48) « Que se soit au niveau primaire ou secondaire, il apparaît évident que le plus important pour l'enseignant est de créer un climat facilitant les acquisitions, une atmosphère de classe caractérisée par l'authenticité, la sollicitude et l'écoute compréhensive de l'enseignant. » (Abraham, 1984, p.17) Ce climat psychologique de facilitation créé par le titulaire accroît chacun des différents types d'acquisition chez les élèves. L'enseignant doit avoir une confiance fondamentale en sa personne pour posséder ces attitudes de facilitation. (Abraham, 1984)

En devenant donc plus disponible pour écouter les enfants, il est plus facile de tenir compte d'eux; c'est-à-dire de ce qu'ils sont et de ce qu'ils veulent. Tenir compte de leurs sentiments et de leurs besoins. Une prise de conscience s'en suit. Ils ont des limites, ils ont des rythmes différents d'apprentissage et j'ai aussi comme enseignante et comme être humain des besoins, des croyances, des valeurs, des limites et on ne peut les ignorer.

Étant de plus en plus en harmonie avec notre être donc en étant plus consciente, en observant davantage, en travaillant notre soi donc le développement de notre plein potentiel, on parvient à enseigner davantage avec qui l'on est; c'est-à-dire avec éthique, avec notre ensemble de valeurs. De plus, tout cela s'effectue en accord avec nos croyances. Ces dernières qui nous caractérisent et que j'avais pris le temps de déterminer dès ma formation initiale. Ces croyances sont présentées dans un credo à l'annexe H.

À ce moment-là, j'ai alors commencé à ressentir le plaisir d'enseigner. J'ai enfin retrouvée toute mon intégrité. Selon Buckminster Fuller (1982, dans Paré, 1984, p.8), « cette intégrité qui est la capacité de faire et de respecter ce que l'on sait

vraiment. C'est respecter sa connaissance de soi et la réalité, et refuser de faire quotidiennement des gestes que l'on sait inutiles ou nuisibles. C'est une condition au changement pédagogique. »

3.1.4 Le plaisir

La découverte qu'il est possible de ne pas seulement être orientée vers le futur puisqu'il y a des moments forts durant l'année scolaire, mais qu'il y a aussi des temps pour se reposer et qu'ils ne sont pas justes à long terme à la fin de l'année lorsqu'arrive l'été et les vacances, est plaisante. Ces moments sont présents tout au long des 10 mois d'enseignement, et je dois en profiter pour pouvoir anticiper et prévenir les périodes plus difficiles. S'en suit donc une prise de conscience par rapport au fait que comme enseignante, nous devons prendre soin de soi tout au long de l'année, et ce quotidiennement. Nous devons, pour ce faire, nous responsabiliser et prendre en charge notre vie. Je comprends que c'est maintenant ma responsabilité de prendre soin de moi à tous les jours pour arriver à harmoniser mes deux vies et atteindre cet état de bien-être. Pour ce faire cependant, je devrai me défaire de mes images idéale et idéalisée de l'enseignante pour me concentrer davantage sur le développement de l'image réelle. Le lecteur peut se référer au tableau 1 (p.23) pour ces images.

3.1.5 De l'intérieur vers l'extérieur

Après les trois premières années d'enseignement (2002 à 2005), je vis le stade II de Katz (1972, dans Wheeler, 1992) du développement professionnel soit la consolidation comme présenté à l'annexe C dans le tableau 2. Je veux être l'enseignante parfaite qui réussit dans tout et ce n'est pas réaliste alors je me perds dans ce qu'appelle Condamine (1997) l'intérêt illusoire de la perfection. Cette première étape nécessaire au contact avec soi est explicitée au tableau 7 (p.42).

En fait à ce moment-là, la recherche de la source du malaise vécu est orientée vers des causes et des solutions externes à tous les maux physiques et émotifs qui persistent. En conséquence dès la troisième année de ma carrière et ce durant aussi la quatrième année, je commence à perdre de vue le sens de mon travail. Ce sens, qui selon Lecomte (2007), est fortement lié au sens que nous donnons à notre existence. Bonnet (2006) renchérit cela en expliquant que le sens est un besoin de l'âme.

Tableau 7
Étapes nécessaires au contact avec soi ou au sentiment d'existence
Déroulement : de l'image de soi au contact avec soi

Les étapes	Définitions/explications	Effets sur les enseignants
Première étape : situation initiale ou reflets illusoires	Satisfaction apparente au travail, mais avec beaucoup d'efforts. Période de désir de perfection.	Elle repose sur un double leurre : on croit s'employer à satisfaire les autres, en particulier les étudiants, alors que l'on cherche à être reconnu et l'on cherche du côté de la performance et de l'admiration une reconnaissance qui ne peut se produire qu'en y renonçant.
Deuxième étape : Événements ou blessures et brisures	A) Malaises physiques ou émotifs : recherche de solutions extérieures B) Malaises persistants : recherche de contact avec soi	Reflet du soi-même sécurisant s'embrouille ce qui entraîne de la fatigue, des tensions, des irritations. On s'accroche quand même au modèle connu car toucher au vide intérieur est trop angoissant.
Troisième étape : Situation nouvelle	Nouveau type d'investissement au travail	Sentiment d'unité intérieure.

Source : Adapté de Condamin (1997), Au risque d'être soi, crise professionnelle : des enseignants se racontent.

Effectivement, Pattakos (2006) abonde dans la même direction en affirmant que notre milieu de travail nous offre l'opportunité de trouver un sens à notre emploi qui nous permettra de nous développer en tant qu'être humain et de remplir notre mission personnelle. Cependant, cet auteur affirme en plus qu'il est aussi possible de considérer notre métier comme extérieur à nous, à notre vie réelle. Toutefois, cela nous privera d'une incroyable expérience. Ainsi, pour retrouver ou établir cette relation chargée de sens avec notre travail, Pattakos (2006) suggère de « s'arrêter un peu afin de reprendre contact, en nous et hors de nous, avec notre rapport plus profond au sens. » (Pattakos, 2006, p.55)

À ce moment-là, je ne comprends plus quelle direction prendre et quel est le but à atteindre. De plus, je réalise que la mission de sauver le monde et tous les élèves est irréaliste. Mon image idéalisée s'embrouille et s'effrite lentement. C'est la deuxième étape nécessaire au contact avec soi qui apparaît au tableau 7 (p.42).

Lors de cette quatrième année sur le marché du travail (2005-2006), j'atteins le stade III du développement professionnel de Katz (1972, dans Wheeler, 1992) détaillé au tableau 2 de l'annexe C soit le renouveau où les enseignants désirent changer de routine au lieu de se perdre et de se laisser aller à la déprime et à l'épuisement professionnel. Comme « le nombre de cas d'épuisement professionnel (800 000) au Québec est alarmant et que cela ne comprend pas les gens qui sont encore au travail, mais qui sont au bord de l'épuisement (burnout) » (Milot, 2008, p.109), je décide de me prendre en main, de me responsabiliser pour ne pas faire partie de ces chiffres. C'est donc à partir de ce moment, lors de ma cinquième année d'enseignement (2006-2007), qu'il est possible pour moi de prendre un vrai recul et commencer à vivre la troisième étape de Condamin présentée au tableau 7 (p.42) soit la situation nouvelle qui entraîne un nouveau type d'investissement au travail ainsi qu'un sentiment d'unité intérieure.

Toutefois en croyant que changer d'environnement allait m'aider, je choisis d'effectuer des changements extérieurs à moi au lieu qu'intérieurs en espérant que tout s'améliorerait. Il est vrai que le changement de milieu socio-économique m'a permis de prendre davantage soin de moi, mais ce n'était pas suffisant. Je devais en faire plus ou faire autrement. Mais quoi? Et comment?

« Ainsi, j'ai découvert qu'il n'est pas facile, comme enseignant, porteur d'une image idéalisée du savoir, comme présenté au tableau 1 (p.23), de se questionner véritablement sur soi et il est tentant de se réfugier dans l'acquisition de nouvelles méthodes, techniques ou d'accuser les autres... » (Condamine, 1997, p.55) donc de projeter ou de trouver des causes externes plutôt qu'internes à nos malaises. J'ai souvent eu la tentation de démissionner de mon boulot, de devenir esthéticienne ou cosméticienne, un truc simple où je serais à la hauteur, ou en tout cas où je me sentirais toujours à la hauteur. Pourtant, enseigner c'est le métier que je voulais faire, il m'intéresse, il est bien payé, j'y suis bien traitée, ce n'est pas ça le problème. « Le problème, c'est que je n'en peux plus de me demander si je vais y arriver, si je ne vais pas décevoir, si je suis compétente, si tout ne va pas s'écrouler. C'est devenu pour moi une pression insoutenable. » (André, 2006, p.362)

Comment peut-on s'en sortir? Pour ce faire, il est possible de développer des compétences d'analyse et de réflexion en lien avec nos pratiques professionnelles. Selon le dictionnaire Le nouveau petit Robert (2008), l'analyse est l'action de décomposer un tout en ses éléments constitutifs pour en dégager les éléments propres à expliquer une situation, un sentiment, une expérience, une personnalité. Selon la même source, la réflexion est le « retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner plus à fond une idée, une situation, un problème. » J'ai donc développé ce que l'on appelle l'analyse réflexive¹² qui permet de développer la conscience. Pour

¹² L'analyse réflexive, selon Robillard (2008), peut être définie comme « le travail d'un(e) professionnel(le) qui est justement d'explorer son expérience pour en saisir (comprendre) tout son sens. Il s'agit d'un acte de prise de conscience de son expérience. La prise de conscience devrait être le but ultime du développement de chaque personne. »

ce faire, selon Robillard (2008), il faut explorer son expérience pour en saisir (comprendre) tout son sens. Legault et Paré (1995, p.126) s'entendent pour dire que «souvent la simple montée à la conscience d'un matériel inconscient permet de résoudre des blocages qui empêchent la mise en opération des théories professées¹³. » En d'autres mots, ces auteurs croient que la pratique de l'analyse réflexive permet de porter à la conscience des gestes pédagogiques inconscients et nous permet de découvrir de nouvelles représentations de nos actions et nous offre la possibilité de les transformer.

Ce qui se transforme à l'intérieur contribue donc à des changements tangibles dans notre manière d'être et d'agir. En s'orientant vers un nouveau type d'investissement et à travers des activités de formation, il est possible de vivre des changements et des développements au plan professionnel et personnel. Cette «modification objective de notre environnement. Débutant généralement par une nouveauté, et qui vient perturber notre équilibre établi (...) est extérieur à soi et daté dans le temps » (Bridges 1995, p.76, dans Simon, 2000). Cependant, tout changement ne vient pas seul. Il est accompagné de ce que l'on appelle la transition. «La transition est tout son contraire. C'est le processus intérieur que l'on traverse émotionnellement pour diriger le changement. » (Bridges 1995, p.76, dans Simon, 2000) Contrairement au changement, la transition se vit seule et elle dure beaucoup plus longtemps que ce dernier. «C'est cette période entre deux réalités, l'une ancienne et l'une nouvelle. » (Simon, 2000, p.23) En fait, elle prend le temps nécessaire pour que l'on s'adapte au changement. Cette transition s'effectue normalement en trois temps distincts. Tout d'abord, la fin où l'on se défait de nos anciennes identités, pratiques, etc. Ces transformations sont intérieures ; c'est-à-dire en lien avec les émotions, les perceptions, les idées. Par exemple en mettant de côté les préjugés, les étiquettes, en tenant davantage compte des sentiments, en cherchant

¹³ Théorie professée : C'est-à-dire les théories, les modèles enseignés, tels qu'on les présente à l'occasion de cours ou tels qu'on les trouve dans la littérature. Contrairement aux théories pratiquées qui sont les théories implicites que possède tout enseignant. (Legault et Paré, 1995, p.125)

le positif dans toutes les situations, en effectuant des prises de conscience, des questionnements, des réflexions, et en s'accordant une qualité de présence. Deuxièmement, un temps neutre est nécessaire. Un temps intermédiaire où l'on se retrouve entre deux façons d'être et de faire. Nous avons perdu la vieille méthode et nous attendons la nouvelle. S'en suit un nouveau commencement qui nous permet d'être bien dans ce nouveau monde et de stabiliser notre nouvelle identité. Apparaissent donc les changements extérieurs tels que les modifications de comportement, les changements de priorités, etc. Selon Paré (1989, p.1), « il n'y a pas de changement pédagogique qui ne soit précédé d'une transformation à l'intérieur de la personne. Si ce n'est pas cela qui se passe, on risque juste de voir les changements observables se succéder les uns après les autres au gré des événements extérieurs. »

4. PROJET DE RECHERCHE

Ce besoin d'atteindre un bien-être en établissant un équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle revient constamment; c'est-à-dire le besoin d'harmoniser ces deux vies. Depuis quelques temps, il s'accroît de plus en plus puisque j'entrevois éventuellement ajouter des rôles à ceux que j'ai déjà. En plus d'être enseignante, conjointe, amie, enfant, collègue et formatrice, j'entrevois l'opportunité d'être épouse et mère. Les questions suivantes surgissent donc : Comment élever une famille et maintenir ce rythme dans ces deux vies? Comment ne pas s'épuiser au travail et avoir encore de l'énergie pour sa famille et ses relations sociales? Comment trouver un équilibre entre sa vie professionnelle et sa vie personnelle? Comment harmoniser tous les aspects de notre vie?

4.1 Questionnement sur l'acte de prendre soin de soi

Il peut paraître totalement ironique que cet essai porte sur prendre soin de soi puisque je n'ai jamais été celle qui prenait soin d'elle consciemment et volontairement. Je fus longtemps celle qui accumulait les divers emplois, les différents diplômes, les multiples tâches. J'avais l'impression d'être bien dans tout ce brouhaha et de le gérer efficacement. Cependant, il est important d'aller voir les vrais besoins, il faut faire attention aux perceptions extérieures. Il faut voir à l'intérieur de soi ce qui s'y cache. Pourquoi avais-je besoin d'en faire autant? Pour combler un vide ? Pour être reconnue pour mes compétences? Pour bien paraître?

Mon corps m'a souvent envoyé des messages que j'ai ignorés jusqu'au moment où je ne pouvais plus le faire puisqu'ils m'empêchaient de poursuivre mes objectifs personnels et professionnels. Pourquoi avais-je besoin d'aller jusque là pour comprendre?

Ma passion, l'enseignement, m'amène souvent à me dépasser, mais aussi « à brûler la chandelle par les deux bouts ». Selon Barrau et Rinpoché (2005, p.94), « il se peut qu'un travail soit extrêmement intéressant, et c'est alors la passion qui absorbe la personne. » Que faire à ce moment-là? Quel serait donc l'équilibre, le juste milieu dans tout cela?

Pour accomplir sainement notre profession d'enseignante, nous devons nous responsabiliser et prendre conscience de l'acte de prendre soin de soi ainsi que prendre le temps de l'appliquer au quotidien dans toutes les sphères de notre vie. Il en convient donc qu'il faut choisir, comme être humain, les meilleurs moyens à mettre en place pour relever ce grand défi. Pour ce faire, il faut tenir compte de qui nous sommes.

Projet de recherche heuristique

4.2 Intention de recherche

En regard avec ce qui a été écrit précédemment, il apparaît important de prendre conscience de l'existence et de la place que l'on accorde à l'acte de prendre soin de soi dans notre vie autant professionnelle que personnelle puisque celles-ci sont indissociables et s'influencent mutuellement dans l'enseignement.

Selon Robillard (2007), en ces temps « d'épuisement professionnel », de « décrochage professionnel » ou encore de « démotivation professionnelle », on semble lors de la formation initiale en enseignement et aussi lors de la formation continue ne parler que très peu de la personne enseignante. On se préoccupe beaucoup des apprenants et on ne cesse d'améliorer les pratiques pédagogiques. Toutefois, on semble oublier que prendre soin de soi est un apprentissage et un travail sans fin. On semble prendre pour acquis que les enseignants savent prendre soin d'eux presque comme si c'était un geste inné. Ce qui n'est pas toujours le cas.

Cette recherche part donc d'un besoin de faire autrement pour évoluer sainement dans cette profession en prenant soin, au quotidien, d'harmoniser les deux vies ; c'est-à-dire la vie professionnelle et la vie personnelle.

4.3 Question de recherche

Le fait d'être une jeune enseignante en insertion professionnelle qui se sent parfois surchargée par la tâche, mais qui souhaite poursuivre sa carrière en enseignement tout en ayant une vie personnelle satisfaisante et qui désire explorer un phénomène humain afin d'en dégager un sens nous ont amené à formuler la question spécifique de recherche suivante:

Comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et professionnelle?

Il sera possible de répondre à cette question par l'entremise des trois sous-questions suivantes :

- a) Qu'est-ce que l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle?
- b) Qu'est-ce que prendre conscience de prendre soin de soi?
- c) Quels moyens peut-on utiliser pour prendre soin de l'harmonisation de la vie professionnelle et la vie personnelle au quotidien?

4.4 But et objectif de la recherche

L'exploration de l'acte de prendre soin de soi vise donc à mieux comprendre ce phénomène et à voir comment il peut être mis en place au quotidien. Le but est donc d'arriver à harmoniser la vie professionnelle et la vie personnelle de l'enseignante.

Pendant des années, et comme plusieurs enseignants, j'ai eu à cœur le bien-être des enfants en m'oubliant. J'étais inconsciente que cela ne pouvait être atteint qu'en passant par mon propre bien-être. Comme le mentionne Paré (1984, p.9), « je devais devenir moi-même le changement que je souhaitais voir se produire chez les autres ». Ainsi, je suis persuadée que les découvertes issues de cette recherche heuristique « pourront se révéler un soutien pour d'autres enseignants qui se trouveront à leur tour en difficulté ». (Condamine, 1997, p.13)

Pour clore ce chapitre sur l'intérêt fondamental et d'actualité de cette recherche heuristique, nous souhaitons que cet essai puisse apporter une vision nouvelle tant qu'à une ouverture sur le fait qu'il est important et urgent de conscientiser les enseignants face à l'acte de prendre soin de soi (tant au niveau de la formation initiale qu'à la formation continue) pour conserver les jeunes et les moins jeunes dans cette profession et qu'ils en bénéficient pleinement. Nous désirons également que chaque enseignant puisse un jour atteindre son plein potentiel et puisse

par le fait même aider les jeunes à développer le leur. Nous espérons, de plus, que ce sujet puisse être discuté librement entre professionnels de l'éducation. En n'oubliant surtout pas que « chaque enfant, chaque adulte que nous rencontrons est pour nous une occasion de grandir et de devenir davantage. En cela, l'enseignement peut-être un métier privilégié. » (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p.9)

4.5 Limites et retombées de la recherche

Les limites de cet essai se basent sur les expériences de la chercheuse : la perception qu'elle avait de cette profession étant jeune, son vécu par rapport à l'acte de prendre soin de soi, le cheminement de sa formation et le développement de sa vie professionnelle. Une autre limite est donc fixée par le fait que la chercheuse est à la fois sujet et objet de cette recherche.

Par les expériences personnelles et professionnelles de la chercheuse, nous espérons apporter une contribution à d'autres enseignants qui, tout comme moi, auront besoin de rétablir et de maintenir l'équilibre entre leurs vies professionnelle et personnelle.

Finalement comme cette recherche ce veut de type heuristique, elle a un cadre théorique particulier puisque la théorie est intégrée à l'exploration expérientielle. Le deuxième chapitre est donc intitulé : méthodologie et sera consacré à la démarche choisie par la chercheuse pour effectuer cette exploration en lien avec les expériences et les théories qui font partie intégrante de cette méthodologie.

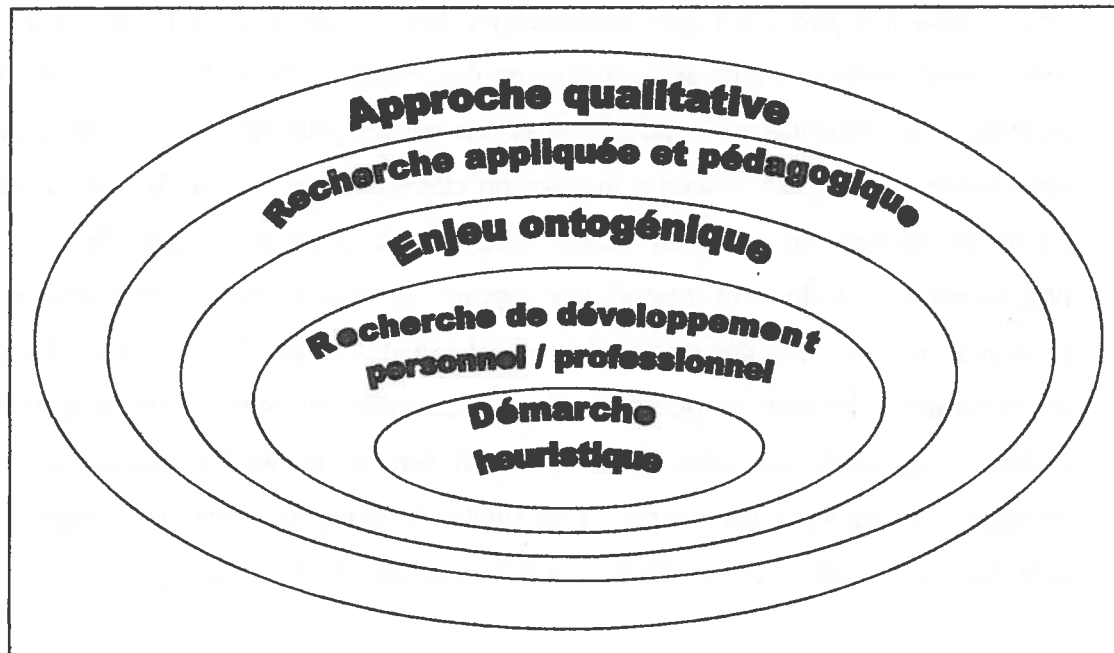
DEUXIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

1. CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Cette recherche a pour objectif d'identifier comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour la quête d'harmonisation entre notre vie personnelle et notre vie professionnelle. La figure 8 (p.51) expose le cadre méthodologique qui sera utilisé et présente les choix effectués ainsi que leurs justifications à l'égard de l'approche, de la forme, de l'enjeu, du volet et de la démarche.

Figure 8
Le cadre méthodologique



Ce chapitre, décrit précisément la démarche heuristique qui s'inscrit dans le courant de la recherche qualitative pour répondre aux objectifs de cet essai qui se veut une réflexion personnelle sur un vécu en rapport avec la vie professionnelle. De plus, cette recherche tient son origine d'un véritable malaise, d'interrogations et de difficultés rencontrées depuis l'insertion professionnelle par rapport à cette conscience de l'acte de prendre soin de soi.

Les étapes de la démarche heuristique seront décrites dans le but de présenter, par la suite, le récit de l'expérience de la chercheuse concernant cette démarche. Les outils qui se sont naturellement imposés tout au long de l'exploration et de la collecte de données seront aussi détaillés.

1.1 L'approche de recherche qualitative et appliquée

L'origine de cette recherche se situe à l'intérieur même de l'enseignante et de son vécu tant personnel que professionnel dans le domaine de l'éducation. Plus précisément, cela concerne ses perceptions des événements et du sens qu'elle leur attribut. La problématique entraîne donc un besoin profond pour « l'enseignante chercheuse » d'analyser le sens et la place qu'elle accorde à la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi autant dans sa vie personnelle que dans sa vie professionnelle. Cela sera réalisé par rapport à trois niveaux : la pratique, les processus internes et la découverte de sens. L'objet d'étude de cette recherche étant un phénomène humain et puisqu'il s'agit d'analyser en profondeur le sens d'un malaise, l'approche employée pour cet essai sera la recherche qualitative. Cette dernière s'intéresse, entre autres, à la quête de sens, au sens que donnent les personnes à leur action et à la construction de leur réalité sociale. (Gagné, 1993)

L'approche qualitative, comme l'énonce Legendre (1993), étudie des phénomènes sociaux ou des situations dans leur contexte naturel, dans lesquels est engagée la chercheuse, et vise à la découverte et à la compréhension de données

qualitatives (aptitude, attitude, capacité, caractère, don, état, intérêt, mérite, propriété, valeur, vertu, etc.) et au traitement de celles-ci. C'est donc dire que cette approche cherche à comprendre un phénomène et non à le mesurer à l'aide de concepts mathématiques.

On reconnaît, donc, que la recherche qualitative traite des données difficilement quantifiables comme les comptes rendus d'entrevues, les observations, parfois même les photographies de famille, les journaux intimes, les vidéos; qu'elle a recourt à une méthode d'analyse souple et inductive; qu'elle s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser. Douglas, Taylor et Bodgan (1976,1984, dans Deslauriers, 1991, p.6) vont dans le même sens en exprimant qu'elle « désigne ordinairement la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observable des personnes ».

Pour sa part, Condamin (1997) considère cette approche comme un processus qui fait appel à l'intuition tout autant qu'à la réflexion dans la compréhension d'un phénomène.

Par ailleurs, Poupart (1981) affirme que la recherche qualitative amène le chercheur à comprendre, de l'intérieur, l'univers de ceux qu'il étudie. Leur réalité telle que ceux-ci peuvent la concevoir. Gingras (1984, p.36) va même plus loin en mentionnant que « pour que la chercheuse parvienne à saisir le sens de l'action sociale », il faut qu'elle « la vive elle-même ». Finalement, Van der Maren (1999) abonde aussi en ce sens en exprimant qu'en éducation, il est pressant que l'enseignante devienne objet et sujet de la recherche, ce qui est prévu dans cet essai.

1.2 L'enjeu ontogénique

Puisque la recherche proposée est orientée vers l'expérience de la chercheuse, elle suggère un changement autocentré. Le type d'enjeu poursuivi par la chercheuse est donc de type ontogénique, plus précisément « onto » qui indique le soi, « génique » qui réfère à la genèse et au développement. (Vander Maren, 1999)

Selon Van Der Maren (1999), la recherche ontogénique est une forme de recherche qui implique l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Toujours selon ce même auteur, l'objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même.

Enfin pour cet auteur, cette forme de recherche comporte trois volets soit a) l'évaluation qui relève de l'observation et du jugement dans le but d'améliorer, prendre une décision ou permettre une justification; b) l'intervention ou l'action qui agit pour résoudre des problèmes, réaliser des transformations ou innover; c) le développement d'un concept ou le développement personnel donc de l'enseignant lui-même et de ses habiletés professionnelles. C'est de ce troisième volet dont il sera question ici puisqu'il propose le développement d'une personne. Le tableau 8 (p.54) présente ce dernier volet plus en détails.

Tableau 8
L'enjeu et la forme de recherche qui la réalise

Enjeu	Forme de recherche : appliquée-pédagogique		
Recherche Ontogénique : Orientée vers soi : le changement autocentré	Recherche évaluative pour fin de justification, de légitimation	Innovation Improvisation Création	Développement personnel : pratique réflexive Heuristique Apprentissage dans l'action

Source : Van der Maren, J.M. (1999). La recherche appliquée en pédagogie. Bruxelles, De Boeck.

Selon Van Der Maren (1999) pour que cet enjeu soit bien respecté, il faut tenir compte des trois exigences suivantes : la construction d'une trace primaire de la démarche, la tenue régulière d'une chronique et le recours à un tiers (témoin) analyste. La construction d'une trace primaire de la démarche est en fait l'accumulation de traces ou preuves des réflexions et discussions réalisées soit par vidéocassette, DVD, enregistrements, etc. La tenue régulière d'une chronique ou journal de bord permet de fixer le plus rapidement possible le quotidien immédiatement après l'action pour ainsi respecter le plus possible les formes de l'action, sa simple description et laisser le moins de place possible à l'interprétation. Le recours à un tiers (témoin) analyste permet de valider le savoir établi à partir de l'expérience et de la pratique de la chercheuse. Dans le cas présent le tiers ou témoin expert en la matière s'avère être le directeur de maîtrise.

2. LA DÉMARCHE HEURISTIQUE

La démarche de recherche préconisée est l'heuristique; c'est-à-dire l'apprentissage dans l'action. Il sera donc question d'une recherche de développement personnel et professionnel. C'est la compréhension de données qualitatives que l'on veut explorer. L'enjeu ontogénique permet d'être orientée vers soi. Cette recherche appliquée et pédagogique permettra d'étudier l'acte de prendre soin de soi pour établir un équilibre entre la vie personnelle et la vie professionnelle de la chercheuse. C'est aussi ce que suggère Paré (1989, p.16), que les enseignants tendent vers cette démarche puisque c'est « à travers son geste pédagogique (...), le travail sur soi et par analyse réflexive que l'enseignant se trouve ».

Ainsi, comme le mentionne Paillé (2004), la recherche heuristique est particulièrement appropriée pour les thèmes à forte consonance émotionnelle comme le cas présent puisque la volonté de prendre soin de soi dans le but de créer et maintenir un équilibre entre ses deux vies exige à la fois à la chercheuse d'explorer en profondeur différents aspects d'elle-même, de se remettre en question et de vivre des

émotions intenses dans le but de modifier sa vision du monde et par la suite son comportement.

2.1 Définition de la démarche heuristique

La démarche heuristique correspond au cheminement amorcé dans cet essai et vécu inconsciemment depuis quelques temps. Effectivement, en lisant sur le sujet, entre autres, les écrits de Craig (1978) et Moustakas (1990), j'ai réalisé qu'il était possible de mettre des mots sur ce que je vis et sur la façon dont je l'expérimente. C'est aussi une démarche reconnue au niveau scientifique, ayant comme but de mieux comprendre et d'analyser les vécus professionnels et personnels tout en faisant des liens et en tenant compte des émotions. (Craig, 1978)

Tel que le mentionne Moustakas (1990), le mot heuristique provient du mot grec « heuriskein » qui signifie découvrir ou trouver. Évidemment, cette exploration se réfère au processus interne de la personne, à son authenticité, à sa passion, à son engagement, à sa connaissance de soi, à son ouverture et à son intuition. Trouver à l'intérieur de soi un malaise, l'expérimenter en tenant compte de son unicité, son ressenti, ses connaissances personnelles, le comprendre en l'expliquant et voir si cela résonne chez les autres résume bien les étapes et les phases présentées tant par Craig (1978) que Moustakas (1990) dans le tableau 9 (p.58). Pour plus d'informations concernant les théories de Craig (1978) et Moustakas (1990), le lecteur peut se référer à l'annexe I.

Ce processus peut sembler très subjectif. Cependant, Morin (1997, dans Turcotte, 1982, p.23) affirme que « la subjectivité n'est pas utilisée ici dans un sens dégradé puisqu'elle signifie l'interrogation de soi sur soi, sur la réalité intérieure et la vérité. » Comme le mentionne Moustakas (1990), ce qui est important c'est que tout au long du processus, la personne reste présente à sa question et s'engage avec rigueur jusqu'à ce que le résultat lui apporte satisfaction. Le fait que la chercheuse

soit parvenue à répondre à sa question et que lors de la communication des résultats sa quête intérieure résonne chez d'autres enseignants dans leurs expériences sont des indices de validité de la démarche heuristique.

2.2 Les étapes de la démarche heuristique

C'est dans le but de mieux comprendre et d'analyser les vécus professionnels et personnels en lien avec l'acte de prendre soin de soi ainsi que de faire des liens entre ceux-ci et les émotions que la recherche heuristique répond aux besoins de la chercheuse. Hamein (1988) soutient cela, en affirmant que cette approche encourage l'individu à découvrir, seul, à l'aide d'étapes émergentes de procédures et de significations et avec une méthode qui semblent favoriser une solution et inciter l'individu à poursuivre de lui-même sa recherche. C'est une procédure en étapes qui est vécue par et sur la chercheuse de façon plus globale en effectuant des mouvements d'aller-retour entre les différentes phases.

2.3 Les étapes vécues dans cette recherche

Le récit de l'expérience de la démarche heuristique présenté tiendra compte des quatre étapes que s'est appropriées la chercheuse (voir tableau 9, p.58) et du fait que ces dernières, même si elles apparaissent de façon très séquentielle, ne furent pas vécues de façon linéaire par la chercheuse, mais plutôt dans un mouvement de va-et-vient.

Tableau 9
Étapes de la démarche heuristique

Selon les étapes de Craig (1978)	Selon les phases de Moussakas (1990)	Les étapes de la présente recherche (2009)
1. La question Être conscient d'une question, d'un problème ou d'un intérêt marqué pour un sujet ressenti à travers l'expérience.	1. L'engagement initial Découvrir un intérêt intense du chercheur qui porte un sens personnel et social.	1. L'éclosion Trouver un malaise à l'intérieur de moi qui suscite mon intérêt et qui est porteur de sens pour que je puisse choisir de l'explorer dans un double but soit personnel et professionnel.
2. L'exploration Explorer cette question, ce problème ou cet intérêt marqué à travers l'expérience.	2. L'immersion Être habité par la question à l'état d'éveil, de sommeil ou dans ses rêves. 3. L'incubation Accomplir un travail intérieur dans lequel la dimension tacite et intuitive aide à clarifier la compréhension du sujet.	2. Le décortilage Explorer ce malaise, en suivant mon intuition, à travers mes différentes expériences de vie et recueillir tout ce qui est en lien à l'aide de stratégies variées, tout en réalisant des prises de conscience.
3. La compréhension Clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes faites lors de l'exploration.	4. L'illumination S'éveiller à de nouvelles constituantes de l'expérience, ajoutant des dimensions de savoir. 5. L'explication Effort pour comprendre et découvrir les nuances et les constituantes du phénomène pour les réunir en un tout.	3. La découverte et le triage Réunir toutes les données pertinentes afin de les conceptualiser, les intégrer, les analyser et les expliciter. Compréhension plus approfondie du phénomène.
4. La communication Articuler ses découvertes afin de pouvoir les communiquer aux autres.	6. La synthèse créatrice Faire une description du phénomène en utilisant des formes créatrices : poème, dessin, collage, peinture.	4. Le partage Organiser les découvertes de façon créative et avec authenticité dans le but de les communiquer et qu'elle résonne chez le lecteur.

Source : Adapté de Proulx (1997, p.68) expériences d'intégration du sentiment d'échec et pratique de la formation.

2.3.1 Première étape : l'éclosion

L'éclosion débute, inconsciemment, dès la deuxième année d'enseignement (2003-2004). Comme mentionné préalablement, la première année comme enseignante a été assez pénible. Ainsi lors de la deuxième année (2004-2005), dans le but de prendre plus soin de moi, j'ai entrepris plusieurs changements concernant la gestion de la classe. J'ai décidé de modifier certaines habitudes pour me donner quelques moments de répit. Pour ce faire, j'ai instauré des rituels, des routines, j'ai délégué des tâches et j'ai davantage collaboré avec certains intervenants de l'école.

Cette même année, j'ai aussi eu l'opportunité de participer à l'enregistrement d'un DVD¹⁴ sur l'insertion professionnelle. Cela m'a permis d'exprimer ce que je vivais et de partager la plus grande crainte ressentie à ce moment-là : « Si je continue à ce rythme-là, je vais finir par faire une dépression ». Ce fut une première prise de conscience.

Malgré ces démarches, l'état de surcharge était toujours présent et ma peur de ne pas être capable de trouver un équilibre entre ma vie personnelle et professionnelle; c'est-à-dire d'harmoniser celles-ci et de retrouver le bien-être que j'avais perdu persistait.

Malgré les nombreuses discussions avec les collègues, les mises à jour, les expérimentations, les changements de niveaux et d'écoles, je n'arrivais toujours pas à me sentir aussi performante et efficace que je l'aurais souhaité. Ma crainte était donc toujours aussi présente et dérangeante.

C'est alors que je me suis mise à constater que les facteurs extérieurs à moi n'étaient pas la véritable source du malaise et que je devais plutôt regarder à

¹⁴ Le maëlstrom va passer..., 2004, Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant Québec, avec la participation du ministère de l'éducation, CRIPE.

l'intérieur de moi. C'est ce qui m'amena à débiter une introspection. Abraham (1984) explique que lorsque le soi professionnel entre en relation avec le soi personnel, cela brasse beaucoup d'émotions. De plus, c'est à ce moment-là que l'on commence à se questionner et à s'analyser en tant qu'individu travaillant dans une profession. Malgré le fait que je sentais qu'il y avait quelque chose à l'intérieur qui demandait d'être écouté, considéré, ce ne fut qu'à l'étape de la découverte et du triage que ma question de recherche s'est précisée : Comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation de la vie personnelle et de la vie professionnelle?

2.3.2 Deuxième étape : le décortilage réalisé à l'aide de quatre contextes expérientiels

À la suite de la découverte de la première version de la question spécifique de recherche, je fus imprégnée par le sujet d'étude. Je suis devenue réceptive à tout ce qui pouvait avoir un lien avec la recherche. Ce fut une période très intense. Je retourne dans le passé pour mieux saisir l'essence du moment présent. Je cherche la source du malaise dans mes vécus antérieurs. Tout au long de cette étape, j'effectue des mouvements d'aller-retour entre la question de recherche et l'étape suivante : la découverte et le triage. La question se modifie, se transforme pour s'ajuster à mon vécu et prendre forme. Cette étape de décortilage me demande beaucoup de rigueur et d'authenticité afin d'amasser et d'organiser les données dans le but d'en tirer la meilleure analyse possible. Pour ce faire, j'ai recours à quatre contextes expérientiels soit : la lecture, l'écriture, le recours à un témoin (tiers) et la formation. À ces expériences viennent naturellement se greffer des outils indispensables.

2.3.2.1 Outils pour la collecte de données

Pour organiser et classer les informations recueillies, il a fallu utiliser des cahiers, des albums de coupures et des classeurs portatifs qui contiennent dans

diverses chemises ou sections tous les textes, résumés de lecture, réflexions, diagrammes, cartes d'idées, images, photos, dessins, citations, récits, exercices, articles de revue et de journaux réalisés ou ramassés quotidiennement.

Comme on peut le constater dans le tableau 10 (p.62), plusieurs outils occupent une place importante tout au long de cette étape de la recherche heuristique. C'est d'abord en fouillant dans les réflexions passées, réalisées dans différents cours, que je trouve des écrits pertinents pour alimenter ma recherche et amorcer mon introspection. Par la suite, le besoin de consigner, dans un journal de bord, des réflexions, des idées, des liens, des phrases qui résonnent en moi est apparu. Tout cela a permis de mieux comprendre la relation existante entre la vie personnelle et la vie professionnelle. Des exercices ont révélé plusieurs facettes de mon identité qui étaient cachées, dont l'importance que j'accorde à ma vie professionnelle par rapport à ma vie personnelle et la façon dont je prends soin ou pas de moi.

Ensuite, un grand ménage est entrepris pour réorganiser et mieux comprendre les données. J'entreprends aussi d'être l'une des formatrices pour un cours universitaire dont le sujet est prendre soin de soi dans sa vie professionnelle.¹⁵ Cette expérience me permet de partager les connaissances acquises et d'échanger avec d'autres enseignants sur le sujet de recherche. De plus, cela me donne la chance de descendre dans mon univers intérieur et d'aller explorer encore plus en profondeur des zones encore inexplorées en lien avec l'acte de prendre soin. Cela est réalisé à l'aide de visualisations, d'écriture, de collage d'images, de lecture, de la psychosynthèse et d'observations.

Le tableau 10 (p.62) énumère les contextes expérientiels vécus ainsi que les outils utilisés pour la collecte de données et leurs apports. Ce que ces outils m'ont fait découvrir sera davantage détaillé et analysé dans les prochains chapitres.

¹⁵ Cours de développement professionnel des enseignantes et enseignants intitulé : Prendre soin de soi dans sa vie professionnelle et offert par l'Université de Sherbrooke à la session hiver 2007.

Tableau 10
Contextes expérientiels, outils pour la collecte de données et apports

Contextes expérientiels	Outils	Apports
1-Lecture	<ul style="list-style-type: none"> • Lectures pertinentes en liens avec le sujet d'étude et qui résonnent en moi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer le cadre théorique du chapitre 3 intitulé : Exploration théorique des composantes de prendre soin de soi (le décortilage) • Appuyer et expliquer mon vécu
2-Écriture	<ul style="list-style-type: none"> • Journal de bord • Récit de vie • Identification des subpersonnalités 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexion par rapport aux lectures et aux expérimentations vécues • Regard sur mon passé, mon présent et mon futur • Lâcher-prise et acceptation de certaines subpersonnalités • Organisation des connaissances acquises • Recherche d'équilibre, quête d'harmonisation
3-Recours à un témoin (tiers)	<ul style="list-style-type: none"> • Échanges et discussions avec le directeur de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> • Remise en question des idées • Ouverture aux autres • Prise de recul par rapport à certains événements • Confrontation des perceptions, des idées • Structurer mes connaissances • Prendre conscience de l'acte de prendre soin de soi à l'intérieur de moi et chez les autres qui m'entourent
4-Formation	<ul style="list-style-type: none"> • Observation d'étudiants et de collègues • Collages 	<ul style="list-style-type: none"> • Avancement personnel vers la confiance en soi • Reconnaître les similitudes des vécus • Changement des priorités • Changement de la mission professionnelle • Transformations intérieures

Cependant, une courte description des différents contextes expérientiels et moyens utilisés dans cette recherche semble pertinente à réaliser maintenant.

2.3.2.2 Contexte expérientiel de lecture

Lectures pertinentes en lien avec le sujet d'étude

Pour étoffer le sujet de cet essai ainsi que me nourrir intellectuellement et émotionnellement, il a fallu lire sur des sujets en lien avec l'acte de prendre soin de soi tels que l'intelligence émotionnelle, l'intelligence corporelle, les intelligences multiples, l'estime de soi, le sens de la vie, les enseignants réflexifs, les frontières humaines, les subpersonnalités, le soi, la conscience de soi, etc. C'est pour cette raison que tout au long de cet ouvrage, il y a plusieurs citations provenant d'auteurs variés tels que Abraham (1982, 1984), Abramson (2006), André (2006), Condamin (1997), Demers (2008), Dufour (2003, 2005, 2007), Fugitt (1984), Goleman (1999), Huberman (1989), Jeffers (2001), Le Boterf (2007), Legault (2004), Milot (2005, 2008), Monbourquette (2002), Paré (1984, 1989, 1993) et j'en passe, qui viennent enrichir, soutenir, justifier et appuyer les propos de cet essai. Il y a aussi des références à plusieurs auteurs dont les écrits ont résonné en moi. En d'autres termes cela peut signifier deux choses : soit que j'ai vécu des expériences similaires à eux, soit que les théories présentées viennent expliquer, démontrer, schématiser, résumer ce que je ressens ou expérimente.

La lecture de plusieurs documents variés a aussi fourni l'occasion à la chercheuse d'intégrer l'herméneutique qui est la compréhension de sens à partir de textes. Selon Morin (1992, dans Legendre, 1993, p. 685), « l'herméneutique est un processus qui inscrit tout phénomène réfléchi dans un contexte afin de l'interpréter en tant qu'événement de manière à éclairer chaque instant et chaque élément ou concept

qui le constituent. » Toujours selon le même auteur c'est aussi l'art et la science de la compréhension des phénomènes par l'interprétation des signes. Cette interprétation entraîne le Soi à comprendre en reliant entre eux les différents éléments ou concepts afin de leur donner du sens pour mieux les expliquer. Une des manières de les relier pour mieux les expliquer est d'utiliser l'écriture.

2.3.2.3 Contexte expérientiel d'écriture

Selon Paré (1984, p.18) « l'écriture est un moyen d'aller à l'intérieur de soi et de vivre un processus de transformation d'énergie psychique et physiologique guidé de l'intérieur. Cet acte nous donne aussi la possibilité d'effectuer un lâcher-prise par l'abandon d'une partie de soi-même que l'on laisse émerger, parler. » Par l'écriture, les choses finissent par s'organiser et prendre un sens ce qui permet parfois des déblocages inattendus.

Journal de bord

Le journal de bord contient des écrits sur les expériences d'insertion professionnelle ainsi que les vécus personnels et professionnels. Cela permet de prendre un certain recul par rapport à la place que la chercheuse s'accorde et à celle qu'elle accorde à son travail. De plus, cela lui donne l'occasion de faire des prises de conscience importantes sur la façon dont les gens autour d'elle se comportent face à l'acte de prendre soin de soi et sur la manière dont elle réagit ou agit face aux différents événements extérieurs.

Le journal est aussi un instrument de croissance et d'intégration qui permet d'effectuer une exploration personnelle en clarifiant d'importantes zones de notre vie. Il nous donne, entre autres, accès à l'intuition qui est « un ressenti émanant du plus profond de notre être, qui nous avertit, nous guide, nous fait pressentir certaines choses ou certains événements à venir. » (Dufour, 2003, p.66)

Récit de vie

Selon Laperrière (1997, dans Kalubi et Debeurme, 2004), le récit de vie est une description d'une expérience personnelle ou professionnelle qui est racontée par la personne l'ayant vécu. Son but est de théoriser le savoir d'expérience. Cet auteur ajoute que cette forme d'écriture permet d'aller au-delà de ce que l'on sait déjà en expliquant que les éléments présents ont une raison d'y être, même si ces raisons sont le plus souvent implicites.

Pour sa part Bruner (1996, dans Kalubi et Debeurme, 2004) abonde dans le même sens que Laperrière (1997, dans Kalubi et Debeurme, 2004) et considère, en plus, que le récit capture la richesse de l'expérience et la complexité du savoir en action. Bruner (1996, dans Kalubi et Debeurme, 2004) mentionne aussi que ce que raconte la personne n'est jamais issu du fruit du hasard et qu'il faut essayer d'en dégager un sens.

Legault (2004, p.84) confirme que l'histoire ou le récit de vie est « un outil de formation sollicitant la capacité réflexive, la capacité de compréhension et d'autoévaluation de sa propre vie. » Il ajoute que le fait de tenir compte de l'expérience individuelle des gens a pour effets de les considérer comme des acteurs actifs dans leur formation et qu'en essayant de déchiffrer leur histoire, de la comprendre, de lui donner un sens, cela leur permet d'avoir une meilleure connaissance d'eux.

Finalement, Bertaux (1976, dans Lambert et Lévesque, 1998, p.35) renchérit ce qu'affirment les auteurs précédents en expliquant « qu'à travers les récits de vie, nous pouvons observer ce qu'aucune autre technique ne nous permet d'atteindre : les pratiques elles-mêmes, leurs enchaînements, leurs contradictions, leur mouvement. »

Pour ce faire, il existe différents types de récits : un problème appelant une décision, un récit ayant une finalité éducative, un cas type, un cas complet, un récit exemplaire, un récit à partager en groupe et le récit authentique. C'est ce dernier qui est privilégié dans le cadre de cet essai puisqu'il permet de raconter un événement concret et observable qui provient de l'expérience de travail et il ne comporte pas de partie imaginée pour généraliser ou embellir la situation. (Kalubi et Debeurme, 2004).

Pour conclure, l'écriture permet d'effectuer ce que Le Boterf (2007, p.85) appelle l'analyse de pratique. « Cela consiste à prendre du recul par rapport à sa propre pratique afin de mieux prendre conscience, de la formaliser, ou de la conceptualiser en la mettant en mots (récit de pratique) ou en lui donnant une forme (mise en schéma, par exemple). »

Ce type d'écriture est donc rapidement et naturellement apparu dans le journal de bord puisqu'il permet à la chercheuse de prendre du recul face aux diverses situations vécues, de mieux comprendre ce qu'elle vit dans le moment présent par rapport à l'acte de prendre soin de soi et d'effectuer plusieurs prises de conscience importantes dont la prise de conscience de ses subpersonnalités.

Les subpersonnalités

« La psychosynthèse appelle « subpersonnalités » ces personnages qui naissent à travers les aléas de notre vie. » (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984, p. 17). Ces derniers sont comme des comédiens qui apparaissent et disparaissent à travers notre vie. Selon Cabado (2003), ces subpersonnalités sont créées pour répondre à nos besoins d'adaptation à l'environnement et notre identité sociale se compose de plusieurs masques dont nous nous affublons inconsciemment en fonction des circonstances et du milieu. En fait, les subpersonnalités sont présentes afin de nous aider à mieux vivre. Elles proviennent de notre psyché qui se fragmente en divers personnages tels

que la Perfectionniste, la Fonceuse, la Persévérante, la Critique, l'Adulte, etc. Elles répondent à nos besoins d'adaptation à l'environnement et apparaissent et disparaissent selon nos diverses expériences. Il est aussi important de comprendre que nous avons toujours à l'intérieur de nous, mais dans l'ombre, la polarité de la subpersonnalité qui répond à notre besoin présent. Nous avons donc toujours le pouvoir et le choix de mettre en valeur l'une ou l'autre de ses subpersonnalités. La recherche d'équilibre et d'harmonisation passe par l'identification, la reconnaissance, l'acceptation, l'inclusion et l'intégration de toutes nos subpersonnalités car chacune d'elles possède des qualités et des limites qui nous sont utiles pour notre développement.

Pour dialoguer avec elles et les laisser émerger, l'individu doit choisir une partie de lui (subpersonnalité) avec laquelle il a envie de dialoguer et laisser écrire sa main en ne se censurant pas, mais plutôt en laissant aller ce qui remonte à la surface. Selon Stone et Stone (1991) la voie de l'épanouissement passe par trois étapes que l'on peut réaliser à l'aide du dialogue intérieur avec ses subpersonnalités : 1) L'identification de l'ensemble des subpersonnalités fait prendre conscience de son théâtre intérieur et des situations qu'il amène à vivre au quotidien; 2) Le développement de la vision lucide, un état de vigilance, offre le recul nécessaire au lâcher-prise pour réussir à se dissocier des subpersonnalités. 3) L'émergence du moi conscient, un principe d'action, permet de réguler l'expression des subpersonnalités primaires et non intégrées (reconnues)¹⁶.

2.3.2.4 Contexte expérientiel du recours à un témoin (tiers)

Les échanges sont devenus très rapidement indispensables. Tout d'abord, il y a eu des échanges informels sur différents aspects du sujet de recherche surtout pour le plaisir, mais ce fut aussi utile pour cibler le problème de cette recherche. Par la

¹⁶Subpersonnalités non intégrées; c'est-à-dire non connues, non reconnues, non acceptées, ignorées, refoulées ou encore reniées par la personne.

suite, ce fut davantage des discussions concernant les savoirs acquis par les lectures ainsi que le partage des prises de conscience en lien avec les textes et les vécus présents ainsi qu'antérieures. Les échanges ont aussi permis à la chercheuse de s'ouvrir aux émotions ressenties, de se remettre en question, de s'ouvrir aux autres, de confronter ses perceptions, de prendre un recul, de structurer ses connaissances et de prendre conscience de prendre soin de soi à l'intérieur d'elle et chez les autres. Les discussions ont finalement permis de partager des moyens concrets pour prendre soin de soi au quotidien et de valider les expériences et outils proposés dans cet essai.

2.3.2.5 Contexte expérientiel de formation

Le fait d'être formatrice pour un cours portant sur prendre soin de soi dans sa vie professionnelle m'a permis d'expérimenter, entre autres, par la réflexion ce que l'on appelle la maïeutique. C'est-à-dire la méthode inductive d'enseignement qui est la méthode qui, en partant des opinions, aboutit, en les confrontant, à des idées générales. Selon Astolfi et autres (1978, dans Legendre, 1993), on la nomme maïeutique ou méthode active ou encore classe dialoguée, car elle est fondée sur des échanges qui conduisent à la découverte de principes. Ce type de classe a entraîné chez la chercheuse un avancement personnel vers la confiance en soi ainsi que des transformations intérieures qui ont entraîné, entre autres, des changements au niveau de ses priorités et de sa mission personnelle.

2.3.3 Troisième étape : la découverte et le triage

C'est lors de cette troisième étape que tout a pris forme. C'est depuis l'insertion professionnelle, que je projette sur les autres et sur des événements extérieurs le fait que je ne suis pas complètement à l'aise dans ma profession et voici que maintenant je réalise que ce n'est pas une cause extérieure, mais bien une cause interne qui est la source de ce malaise. La découverte de ce pouvoir intérieur a changé la perception de ma vie professionnelle, mais aussi de ma vie personnelle.

Il m'apparaît clairement que prendre soin de soi c'est prendre le temps de vivre de façon consciente chaque moment, avec pleine conscience en s'accordant et en accordant aux autres une qualité de présence. Que prendre soin de soi ne se réalise pas dans la complexité, mais dans de tous petits gestes simples, conscients qui nous font du bien. Il existe des moyens simples de prendre soin de soi quotidiennement pour harmoniser nos deux vies et ils seront présentés au chapitre 4 : Exploration expérientielle de prendre soin de soi. De plus, je comprends que mon métier me permet de prendre soin de moi. C'est une profession qui me permet de tenir compte des sentiments ressentis et qui répond à plusieurs besoins tels que les besoins de sécurité, d'amour, d'appartenance, de communication, d'estime de soi et d'actualisation de soi.

Prendre conscience de prendre soin de soi, c'est aussi saisir l'essentiel! Il faut prendre conscience du malaise, accepter de vouloir changer nos méthodes, l'expérimenter, le vivre, ressentir le bien-être et le maintenir. Ce qui est tout un défi! Le soi dont on veut prendre soin c'est soi dans toutes nos facettes, les bonnes comme les moins bonnes. Ce soi sera davantage défini au chapitre 3 : Exploration théorique de prendre soin de soi, de ce présent document.

2.3.4 Quatrième étape : le partage de la recherche expérientielle

L'écriture de cet essai vise donc le partage des découvertes signifiantes réalisées tout au long des différentes étapes de la recherche heuristique. Cette dernière étape de la démarche heuristique qui est transmise par cet essai demande de la rigueur et une clarté d'esprit. Pour créer une œuvre porteuse d'authenticité, il est important de bien structurer tout le contenu de cette recherche pour arriver à produire un travail de qualité.

3. L'ÉCHÉANCIER DE LA RECHERCHE

Ainsi, dans le but de résumer les étapes de la recherche heuristique vécue par la chercheuse et de mieux comprendre l'apport de chacune d'elle, le tableau 11 (p.70) présente l'échéancier de la présente recherche.

Tableau 11
L'échéancier de la recherche

Étapes et années	Temps de la carrière	Prises de conscience	Résultats
Première étape : L'éclosion (2003-2005)	Deuxième et troisième années d'enseignement	« Si je continue à ce rythme-là, je vais finir par faire une dépression. »	<ul style="list-style-type: none"> • Début d'une introspection. • Volonté d'effectuer des changements.
Deuxième étape : Le décorticage (2005-2007)	Quatrième et cinquième années d'enseignement	Il y a des contextes expérientiels et des outils qui peuvent m'aider. (voir tableau 10)	<ul style="list-style-type: none"> • Tentative de trouver une question de recherche. • Collecte intense d'informations pertinentes à la recherche.
Troisième étape : La découverte et le triage (2007-2009)	Sixième et septième années d'enseignement	Il existe des moyens simples pour prendre soin de soi quotidiennement dans le but d'harmoniser nos deux vies, entre autres, les trois niveaux de présence à soi ainsi que les trois niveaux pour prendre soin de soi.	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte de la question de recherche finale. • Compréhension de la question de recherche et expérimentation de moyens simples pour prendre soin de soi quotidiennement dans le but d'harmoniser nos deux vies.
Quatrième étape : Le partage (2006-2010)	Cinquième, sixième, septième et huitième années d'enseignement	Il est possible de faire autrement pour prendre soin de soi et arriver à l'harmonisation de nos deux vies.	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture de cet essai à temps partiel.

Ainsi, le troisième chapitre : exploration théorique des composantes de prendre soin de soi, nous permettra de mieux comprendre de quoi nous voulons prendre soin en expliquant de quoi est constitué ce soi en répondant aux deux sous-questions suivantes :

- a) Qu'est-ce que l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle?
- b) Qu'est-ce que prendre conscience de prendre soin de soi?

TROISIÈME CHAPITRE

EXPLORATION THÉORIQUE DES COMPOSANTES

DE PRENDRE SOIN DE SOI

Ce chapitre vise à communiquer les découvertes réalisées à la deuxième étape soit le décorticage présentée au tableau 9 (p.58) et des différents outils présentés dans le tableau 10 (p.62) ainsi qu'aux contextes expérientiels de lecture, d'écriture, de recours à un témoin (tiers) et de formation sur la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi au quotidien dans le but d'harmoniser ses deux vies; c'est-à-dire sa vie professionnelle et sa vie personnelle.

1. LA DÉCOUVERTE DU SOI (COMPRÉHENSION)

C'est d'abord, la lecture du livre de Condamin (1997) qui ouvre la porte à de multiples questionnements et aux premières prises de conscience par rapport à mon soi (être). Elle est pour moi comme une éveilleuse de conscience. Lorsque je lis son récit, il résonne en moi. Plusieurs de ces expériences professionnelles sont similaires aux miennes. De plus, elle décrit de nombreuses situations problématiques qui me rejoignent en tant que professionnel de l'éducation. C'est donc le début d'une objectivation de mon vécu passé ainsi que présent. Lors des lectures, je note continuellement dans un journal des phrases, des mots et des expériences qui me touchent. Cela m'aide à établir des liens entre les événements décrits et mon propre historique professionnel.

Par la suite, tout cela a un effet d'entraînement puisque tout comme cette autrice, je commence à modifier mon regard et à voir apparaître des changements dans mon attitude et chez les gens autour de moi. C'est, entre autres, cette lecture qui me permet d'amorcer un travail d'observation sur l'acte de prendre soin de soi dans mon milieu professionnel. De plus pour rédiger cet essai, c'est majoritairement de cette

personne que je me suis inspirée. Cette femme qui a écrit son ouvrage dans le cadre d'une recherche heuristique et qui a cité différents écrivains, tel qu'Abraham (1982-1984), dont je me suis empressée d'aller lire les ouvrages pour enrichir mes réflexions.

Grâce à la lecture du bouquin de Condamin (1997), j'ai aussi découvert qu'il était irréaliste de vouloir séparer la vie professionnelle de la vie personnelle puisqu'elles s'influencent mutuellement. Pourtant, c'est ce que j'essayais de faire depuis quelques temps pour me retrouver. Cependant, c'était sans succès! Je voulais distancer ou diviser ces deux aspects de ma vie et c'est seulement lorsque je me suis résignée à l'idée que c'était arbitraire de le faire que tout a commencé à se placer et à rentrer dans l'ordre naturellement. En entrant davantage dans mon corps, en m'écoutant plus, et en allégeant ma tête, j'ai été capable de reconnaître que je m'étais perdue et que je devais me retrouver. Pour ce faire, j'ai laissé plus de place aux émotions ainsi qu'à l'intuition et je me suis efforcée d'être un peu moins dans ma tête. En fait, je voulais vivre l'expérience de ne plus me couper des émotions ressenties. Je ne voulais plus vivre seulement avec le mental. Le lecteur peut se référer à la figure 2 (p.18). Effectivement, j'ai essayé de remplacer les activités lourdes comme par exemple certains comités ou projets non essentiels par des activités enrichissantes telles que la pratique de sport, des sorties, des conférences, des lectures plaisantes, des rencontres, etc. De plus, les concepts de deuil, de limites, d'acceptation, d'authenticité, d'estime de soi, de liberté, de pouvoir intérieur, de choix et de respect sont apparus. Je me suis donc laissée guider par ceux-ci et l'aide du directeur de maîtrise pour choisir mes prochaines lectures.

Pour ce faire, dans le cadre de l'expérience comme formatrice pour le cours « prendre soin de soi dans sa vie professionnelle »¹⁷, j'ai eu l'occasion de lire plusieurs textes qui m'ont permis d'approfondir des connaissances sur les différents

¹⁷ Cours de développement professionnel des enseignantes et enseignants intitulé : Prendre soin de soi dans sa vie professionnelle et offert par l'Université de Sherbrooke à la session hiver 2007.

concepts énoncées ci-haut. Plus je lis et plus je découvre des sujets ou concepts en lien avec le projet de recherche ainsi que des volumes qui correspondent aux connaissances dont j'ai besoin pour poursuivre ce travail et appuyer mes propos. De là découle plusieurs découvertes concernant la liberté de choisir (Arkady, 1997 et André, 2006), les limites (Katherine, 1999), les différentes intelligences telles que l'intelligence émotionnelle, l'intelligence corporelle et les intelligences multiples. (Abramsom, 2006; Goleman, 1999; Milot 2005 et 2008)

Les écrits concernant la médecine globale de Dufour (2003, 2005, 2007), dans lesquels les causes des maladies sont traitées autant que les symptômes, furent aussi très importants dans ma démarche. Ce médecin suisse a écrit sur les tremblements intérieurs, les barrages inutiles et les blessures d'abandon. Ces lectures ont servi à mieux me connaître comme personne et à prendre conscience de certains blocages, ainsi que de l'origine de certains scénarios de vie négatifs ou non nécessaires que j'entretiens inconsciemment.

Pour leur part, les stades de développement professionnel de Le Boterf (2007), Legault (2004), Huberman (1989), Katz (1972, dans Wheeler, 1992) et Gould (1978, dans Houde, 1999) ont été pertinents pour faire le lien entre les phases de la carrière d'enseignant et les expériences vécues et observées dans mon cheminement professionnel et ainsi créer mon historique de carrière.

Par la suite, les deux ouvrages concernant le soi d'Abraham (1982, 1984) ainsi que ceux de Martinot (1995), Monbourquette (2002), Paré (1984, 1989, 1993), Bujold et Gingras (2000) m'ont été utiles pour prendre conscience et bien comprendre les différents aspects du soi.

Finalement, c'est ce qui m'amena à découvrir les subpersonnalités (Fugitt, 1984; Stone et Stone, 1991 et Cauvin et Cailloux, 2001), la psychosynthèse

(Whitmore 1988; Fugitt, 1984) ainsi que la conscience de soi et la présence à soi. (Demers, 2008 ; Milot, 2008; Osho 2001).

1.1 L'acte de prendre soin de soi

Pour bien saisir ce que veut dire prendre soin de soi au quotidien dans sa vie professionnelle dans le but d'harmoniser ses deux vies; c'est-à-dire sa vie personnelle et sa vie professionnelle, il m'apparaît important de commencer par définir certaines composantes que mes lectures m'ont permis de démystifier. Dans un premier temps, il sera question de comprendre la signification de « prendre soin » et dans un deuxième temps, il sera pertinent d'expliquer de quoi est constitué ce « soi » dont on veut prendre soin.

1.1.1 Signification de prendre soin

Dans le but de répondre à la sous-question suivante : Qu'est-ce que prendre soin de soi? Nous tenterons d'abord de définir l'acte de prendre soin et par la suite le soi.

Selon Le nouveau Petit Robert (2008), le mot « prendre » signifie mettre avec soi ou faire sien. En porter volontairement la responsabilité. Se mettre à considérer. En effet, le dictionnaire HRW (2000) abonde dans le même sens en y ajoutant que c'est se charger de quelque chose. Toujours selon les mêmes ouvrages, le mot « soin » provient du latin « souci » et réfère à une préoccupation, une responsabilité. C'est aussi une application que l'on apporte à faire quelque chose. C'est donc faire soigneusement avec attention, prévenance et sollicitude. En dernier lieu, le mot « soin » est définit comme un travail dont on est responsable.

En conclusion, « prendre soin » peut se définir comme suit : Être responsable de bien s'occuper du bien-être ou du bon état de quelqu'un ou de quelque chose.

1.1.2 Le soi

Suite aux lectures effectuées le soi représente notre conscience. C'est ce que nous sommes. C'est aussi se connaître soi-même. Or pour arriver à cette conclusion, j'ai dû consulter de nombreux ouvrages qui m'ont apporté une grande diversité de points de vue.

Il faut, premièrement, bien comprendre qu'il est question ici du soi personnel et qu'il existe aussi un Soi supérieur et que les deux sont différents. Le premier soi (lettre minuscule et décrit par Le nouveau Petit Robert, 2008; Bujold et Gingras, 2000; Martinot, 1995; et Klein) représente, en psychosynthèse, le « je » aussi appelé le petit soi ou soi conscient et fait référence à notre conscience. Il faut bien le distinguer du Soi (lettre majuscule défini ci-dessous par Monbourquette, 2002) aussi nommé le grand Soi ou le Soi supérieur qui fait référence à notre force de vie, à notre spiritualité. Pour mieux comprendre cette distinction, le lecteur peut se référer à l'annexe G, schéma inspiré de la psychosynthèse. Ce diagramme ovoïde sera expliqué plus en détails ultérieurement dans ce chapitre.

Ainsi dans le dictionnaire Le nouveau Petit Robert (2008), on y définit le soi comme étant « la conscience. L'être conscient. Se dit de la manière d'être, d'exister. »

Super (1963, dans Bujold et Gingras, 2000) explique que le soi correspond à « ce que la personne est ». De plus, il parle « des perceptions de soi (*percepts*) qui prennent une signification lorsqu'elles sont mises en relation avec d'autres perceptions, devenant ainsi des concepts de soi. » (1963, dans Bujold et Gingras, 2000, p.111)

En lien avec cette idée, Martinot (1995), parle du soi comme étant « l'ensemble des éléments qui nous définissent » et qui est « composé des attitudes,

des croyances, et des sentiments que les individus ont d'eux-mêmes » (Martinot, 1995, p.8). Elle mentionne aussi que, selon la « branche de la psychologie qui va étudier cette notion, la terminologie se modifiera. Ainsi, en psychologie clinique, on parlera plutôt du moi ou de l'ego alors que dans les autres secteurs, on évoquera plus généralement le soi » (Martinot, 1995, p.8).

Par contre de son côté, Klein (dans le grand dictionnaire de la psychologie, 1991, p.733), présente le soi comme étant « l'ensemble des sentiments et des pulsions de la personnalité tout entière, par différence avec le moi qui se réfère à la structure de la personnalité. »

Finalement, le Soi supérieur est considéré par Monbourquette (2002, p.211) comme une instance psychique supérieure au cœur de la personne. Selon lui, c'est l'identité profonde et spirituelle de tout être humain. Ce Soi imposerait une direction subtile à l'ego et serait le principe organisateur de toute la personne. De plus, il aurait la faculté d'harmoniser les fragmentations du psychisme dues à des blessures et, par conséquent, de réduire le stress corporel.

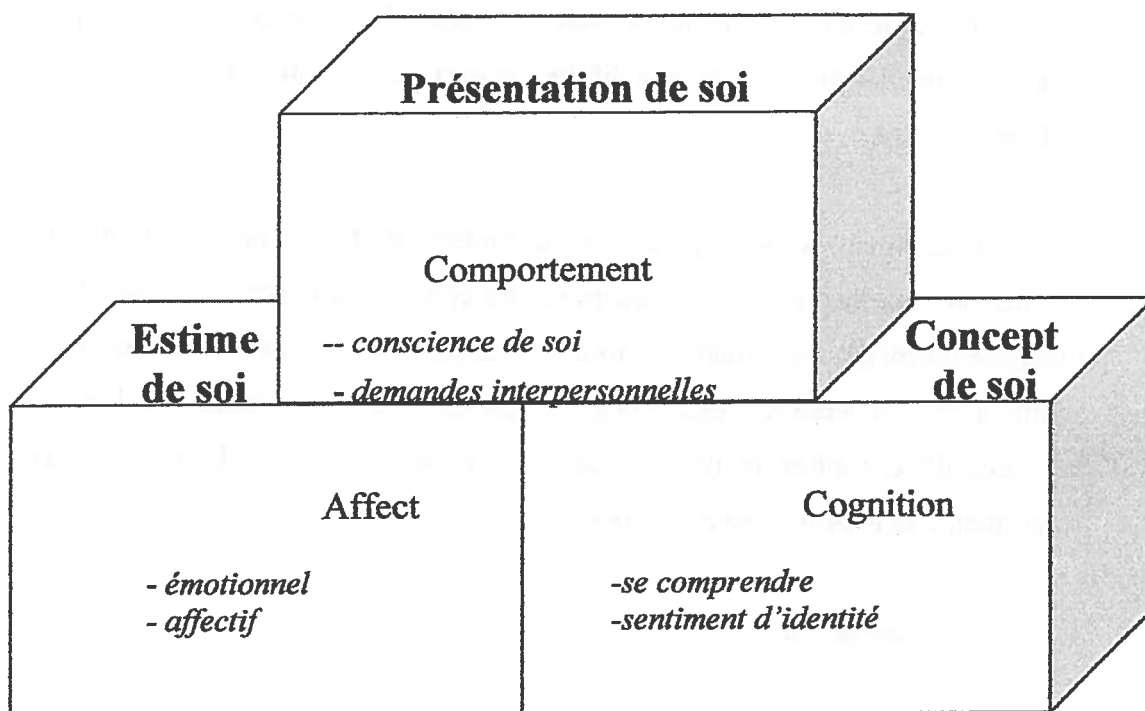
1.1.3 Le concept de soi

Dans son volume, Martinot (1995) évoque que « la recherche sur le soi s'intéresse à la façon dont nous nous définissons (concept de soi), nous nous évaluons (estime de soi) et nous « nous présentons » à autrui aussi bien qu'à nous-mêmes (présentation de soi) » (Martinot, 1995, p.22). Pour faciliter la compréhension de cette vision, la figure 9 (p.78) présente ses trois fondements du soi.

De plus, cette même autrice se réfère à deux visions du soi. Une première qui provient de théoriciens, poètes et philosophes qui ont identifié le soi comme étant « un élément stable de la personnalité » et une seconde vision axée sur la psychologie sociale qui présente le soi comme étant « malléable, modelé par les expériences de la

vie et changeant d'une situation à l'autre. » (Martinot, 1995, p.24). Cette dernière vision rejoint celle de Cauvin et Cailloux (2001) qui présentent les différentes et nombreuses facettes du soi, comme étant les subpersonnalités. Ces subpersonnalités qui ont été définies antérieurement au deuxième chapitre.

Figure 9
Fondements du soi



Source : Adapté de Martinot (1995, p.23) Le soi, les approches psychosociales.

En résumé, les recherches sur la composante cognitive du soi que nous nommons concept de soi, révèlent deux aspects opposés : il peut être malléable et fortement influencé par les contextes comme stable et résistant aux changements. C'est de ces deux aspects du soi dont nous tiendrons compte dans cette recherche puisque lors de l'insertion professionnelle de la chercheuse, c'est surtout l'aspect stable et résistant aux changements du soi qui était privilégié tandis qu'après plusieurs changements intérieurs, ce soi est devenu malléable et fortement influençable par les contextes et c'est ce dernier aspect du soi qui nous permet de

réaliser notre quête d'harmonisation de nos deux vies en prenant conscience de l'acte de prendre soin de soi.

Finalement, Legendre (1993, p.234) précise que le concept de soi est « l'ensemble des perceptions et des croyances qu'une personne a d'elle-même, ainsi que des attitudes qui en découlent. » De plus, cet auteur présente ce concept de soi en le divisant en 5 structures : le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi non-soi qui sont par la suite redivisés en sous-structures comme présenté dans le tableau 12 (p.81).

En regard avec le tableau 12 (p.81), le soi personnel est divisé en deux sous-structures soit l'image de soi que l'on peut associer à l'estime de soi de Martinot (1995) et l'identité de soi qui peut être comparé au concept de soi de cette même autrice. Les propos de Legendre semblent donc rejoindre la vision de Martinot (1995) et la figure 9 (p.78) présentée précédemment. Toutefois, Legendre (1993) semble omettre le troisième aspect qui tient compte de la présentation de soi et qui sera considéré dans cette recherche puisque notre soi est largement influencé par notre capacité d'autoréflexion, d'autoévaluation mais aussi par les facteurs sociaux extérieurs à nous et notre champ de conscience.

Or malgré les divergences d'opinions, les différents modèles cognitifs du soi partagent l'idée que le soi est une structure de connaissance et c'est ce que nous prendrons nous aussi pour acquis dans cette recherche. (Martinot, 1995)

1.1.4 Le soi personnel

Le soi personnel aussi appelé « je » en psychosynthèse ou petit soi est défini par Paré (1984, dans Fugitt, 1984, p.16) comme étant « l'essence même de notre être autour duquel peut se faire l'intégration de notre personnalité. Le soi, c'est le lieu de conscience qui a comme double caractéristique d'être d'abord un lieu d'observation (un observateur attentif, vigilant, lucide) qui constate ce qui est à chaque instant, le reconnaît sans juger; et un lieu de volonté et d'amour capable de choisir et de diriger sa vie. »

De son côté, Caglar (1999, p.57) explique que le soi personnel est le socle de l'identité, notre centre vital. Elle précise que ce soi personnel, chez l'adulte, « naît d'abord de la reconnaissance du droit d'exister qui lui est donné par son mode d'insertion dans le monde. »

Pour sa part, Dufour (2003, p.131), considère le soi personnel comme le noyau fondamental de notre être. Il explique que « vivre en bonne santé signifie vivre en harmonie avec soi-même, avec le noyau fondamental situé au cœur de notre être. Ce centre irradie l'amour à tous les niveaux de notre être, il est en constante communication avec les forces extérieures, il vit uniquement le moment présent. »

Finalement, le soi authentique, personnel ou vrai soi (pour reprendre l'expression de Winnicott, 1971) « est le noyau même de la motivation qui a poussé l'enseignant vers sa profession, il est ce potentiel vivant qui donne à la personne le sentiment d'exister réellement dans son corps, c'est lui qui lui donne l'assurance de sa différenciation et de sa permanence, de son unicité. » (Abraham, 1984, p.25)

Tableau 12
Les structures du concept de soi

structures	sous-structures	Composantes
Soi matériel	• Soi somatique	✓ Traits et apparence physique ✓ Condition physique et santé
	• Soi possessif	✓ Possession d'objets ✓ Possession de personnes
Soi personnel	• Image de soi	✓ Aspirations ✓ Énumération d'activités ✓ Sentiments et émotions ✓ Goûts et intérêts ✓ Capacités et aptitudes ✓ Qualités et défauts
	• Identité de soi	✓ Dénominations simples ✓ Rôles et statut ✓ Consistance ✓ Idéologie ✓ Identité abstraite
Soi adaptatif	• Valeur de soi	✓ Compétence ✓ Valeur personnelle
	• Activité du soi	✓ Stratégie d'adaptation ✓ Autonomie ✓ Ambivalence ✓ Dépendance ✓ Actualisation ✓ Style de vie
Soi social	• Préoccupations et attitudes sociales	✓ Réceptivité ✓ Domination ✓ Altruisme
	• Référence à la sexualité	✓ Référence simple ✓ Attrait et expérience sexuels
Soi non-soi	• Référence à l'autre	✓ Nil
	• Opinion des autres sur soi	✓ Nil

Source : Adapté de Legendre (1993, p.235) Dictionnaire actuel de l'éducation, 2^e édition.

1.1.5 Le soi professionnel

Selon Caglar (1999, p.49), l'adulte a besoin de se voir accorder une place dans laquelle il a un pouvoir suffisant pour grandir et se développer. «Le soi professionnel naît donc de la nécessité de se réaliser comme personne dans un contexte de plus en plus large. ». De cette manière, comme mentionné au tableau 1 (p.23), le soi professionnel se compose de trois formes d'images (l'image idéale, l'image idéalisée, l'image réelle). Toujours selon la même autrice, et comme présenté antérieurement, « le soi professionnel ne peut s'abstraire complètement de l'empreinte du soi personnel ». (Caglar, 1999, p.59)

En effet, le soi professionnel est un système multidimensionnel comprenant les relations de la personne envers elle-même et envers les autres membres de son champ professionnel. « À la base du système, on trouve les images, les attitudes, les valeurs, les sentiments oeuvrant à un niveau conscient, aussi bien que les images, les désirs, les tensions, les émois oeuvrant à un niveau inconscient parce que l'enseignant ne se permet pas de les reconnaître « siens », bien qu'ils portent et bâtissent le vrai soi ou le soi personnel. (Abraham, 1984, p.22)

2. L'EXPLORATION DU SOI PERSONNEL ET DU SOI SUPÉRIEUR À TRAVERS LA PSYCHOSYNTÈSE

En ce qui a trait aux contextes expérientiels d'écriture permettant d'explorer les différents aspects du soi, ils ont débutés bien avant l'amorce de ce projet de recherche. En fait dès le début du baccalauréat, on nous a incité à écrire quotidiennement et à tenir un journal de bord professionnel. À cette époque, je ne percevais pas encore la réelle importance de cet outil de travail. Je considérais davantage ce journal comme un travail universitaire et non essentiel. Toutefois lors du diplôme de deuxième cycle en éducation, nous avons eu à la fin de chaque session à écrire sur nos expériences professionnelles vécues en lien avec les cours. Ce fut

lors de la relecture de ces écrits, en début de projet de maîtrise (rédaction de ce document), que j'ai découvert toutes les richesses que contenait ce qui y était rédigé. De cela se dégageait des craintes, des perceptions, des désirs, des réussites, des difficultés, des prises de conscience, des extraits de textes qui avaient résonnés en moi, des intérêts, des déceptions, des acceptations, des refus, des décisions, des joies, des peines, des valorisations, de la reconnaissance, etc. Une mine d'or pour amorcer le travail de cette recherche, pour mieux me connaître et pour construire l'historique professionnel et motivationnel de ma carrière en éducation. En fait, beaucoup d'éléments qui constituent ma structure de connaissance, mon soi.

Cependant, c'est la découverte de la psychosynthèse (voir figure 6, annexe G) qui m'a vraiment permis d'avoir un autre regard sur le phénomène vécu et étudié et qui m'a donné la possibilité de réaliser plusieurs prises de conscience concernant mon comportement. Comme le mentionne Condamin (1997, p.66), « c'est ce changement de regard qui donne, avec le sentiment d'exister, du sens à la vie, entre autres dans le domaine professionnel. »

La psychosynthèse est cette approche psychologique qui se situe dans le contexte d'une psychologie transpersonnelle et qui est née du courant humaniste. Ce courant dont on connaît bien les apports de Maslow (1964) et Rogers (1966) mettait l'accent sur l'actualisation de soi, le développement du potentiel humain, l'intégration du moi et de la personnalité. Cette psychologie a donné naissance à plusieurs autres pratiques où l'on retrouve cette volonté d'optimiser le fonctionnement humain et de permettre la réalisation de soi. De ces recherches s'est dégagé un autre courant de pensée que l'on appelle la psychologie transpersonnelle qui mise aussi sur l'intégrité de la personnalité, mais en y incluant dans sa vision de l'humanité les dimensions spirituelles. C'est Robert Assagioli, au début du siècle (1911), qui débuta le travail de fusionner les différents courants en psychologie et les domaines nouveaux jusqu'à réservés à la philosophie et à la religion. C'est donc de cette façon qu'est née la

psychosynthèse. Cette dernière qui tient compte de la réalité intérieure ainsi que de la réalité extérieure de notre être. (Paré 1984, dans Fugitt, 1984)

En effet, la psychosynthèse offre un support conscient à notre croissance humaine qui se réalise naturellement. C'est dans le diagramme de l'œuf présenté à l'annexe G que l'on retrouve les diverses composantes de la psyché humaine. Ce diagramme représente les différentes sources d'énergies. C'est, en fait, une vision de la réalité intérieure de l'âme humaine.

Le soi (avec un s minuscule) ou « je » est un centre intégrateur, notre champ de la conscience qui représente le soi personnel, l'endroit où l'on effectue des choix conscients.

L'inconscient inférieur, pour sa part, correspond à notre passé, nos réalisations. Pour en prendre conscience, l'écriture, l'observation de photographies et d'objets ainsi que la relecture de documents peuvent être très utiles. En plus, tout ce qui n'a pas été développé donc qui est resté dans l'ombre et qui peut se manifester à notre insu fait aussi partie de cet inconscient. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984) Par exemple, comme présenté au premier chapitre, certaines subpersonnalités sont bien utiles pour nous aider à répondre à nos besoins de sécurité, de reconnaissance, d'amour et d'affection. En contre partie, « le jour où une supersonnalité ne satisfait plus l'ancien besoin qui l'avait fait naître, besoin toujours présent, la crise éclate. C'est souvent l'occasion pour l'autre partie, la polarité, de se manifester. » (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984) Cette polarité qui était toujours présente, mais non reconnue, refoulée donc enfoui dans cet inconscient inférieur.

L'inconscient moyen représente le présent donc tout ce qui peut un moment ou l'autre entrer dans le champ de la conscience puisqu'il y a dans ce champ de conscience des fluctuations constantes. C'est l'énergie qui provient de nos réalités

intérieures et extérieures et avec laquelle on peut entrer spontanément et quotidiennement en contact. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984).

L'inconscient supérieur représente l'avenir, le futur, nos aspirations. Aussi appelée zone du devenir, il contient des énergies potentielles, des dimensions évolutives qui indiquent qu'à l'intérieur de chaque être il y a des qualités et des forces qui peuvent présider à leur devenir. Prendre conscience de nos qualités et nos forces en s'observant, en discutant avec d'autres, en recevant les compliments, en les écrivant peut nous aider à poursuivre adéquatement l'atteinte d'un but. Cet inconscient est aussi celui de l'amour, de la volonté altruiste, des actions humanitaires, des grandes inspirations artistiques et scientifiques, des grandes visions intuitives et poétiques, des états de transcendance, des expériences mystiques et spirituelles. Cette zone possède une énergie puissante associée à la spiritualité de la personne. Ce type d'énergie est source d'inspiration et de direction et est, entre autres, accessible par la psychosynthèse qui a comme rôle de permettre à l'être humain d'utiliser et d'intégrer cette énergie. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984). Le collage d'images et l'écriture de souhaits représentant nos aspirations sont aussi des façons de travailler et prendre conscience de cet inconscient.

Le Soi (avec une lettre majuscule) supérieur ou transpersonnel, la spiritualité est cette énergie qui correspond à notre force de vie et qui a une fonction intégrante qui permet au reste de la personnalité de s'aligner dans une quelconque direction. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984) Il nous permet d'envisager l'existence sous un angle nouveau puisqu'il offre la possibilité de s'élever au-dessus des petites contrariétés du quotidien. Nous pouvons le comparer à un réceptacle de vertus magnifiques telles que: la créativité, l'intuition, la confiance, l'amour, la joie, l'inspiration, l'aspiration, l'humanité et la générosité. (Jeffers, 2001)

Finalement, l'inconscient collectif est cette structure profonde que chacun de nous porte et qui a tendance à organiser les choses d'une façon conforme à notre passé biologique et culturel. (Paré, 1984, dans Fugitt, 1984)

Pour clore, il faut retenir que l'avantage premier de la psychosynthèse est de prendre en compte de nombreux éléments souvent oubliés et d'aider à l'atteinte du développement de la conscience de soi. En étant conscient de cette structure et de son fonctionnement, il est possible pour l'être humain d'être présent à soi et de développer sa conscience, la conscience de soi.

3. LA CONSCIENCE DE SOI

Les échanges réalisés avec le témoin (tiers) tout au long de cette recherche m'ont permis de structurer mes connaissances pour en arriver à prendre conscience du problème de recherche, mais aussi à prendre conscience de l'acte de prendre soin de moi et des autres qui m'entourent. Comme le dit si bien Martinot (1995, p.101), « les individus apprennent à se connaître grâce à l'introspection¹⁸, en observant leur propre comportement, grâce aux informations provenant d'autrui, et en organisant leurs souvenirs personnels des événements passés autour des croyances qu'ils ont sur eux-mêmes. » Monbourquette (2002, p.65), abonde dans le même sens en expliquant que c'est « en s'affirmant, qu'on se connaît mieux d'abord grâce aux réactions d'autrui puis grâce à ses propres réactions. »

3.1 Signification de prendre conscience de prendre soin de soi

Nous tenterons maintenant dans cette section de répondre à la deuxième sous question de cette recherche : Qu'est-ce que prendre conscience de prendre soin de

¹⁸ Attitude psychologique qui vise à recueillir de l'information sur ce qui se passe à l'intérieur du sujet même qui la met en œuvre. (Grand dictionnaire de la psychologie, 1991, p.403)

soi? Tout d'abord en empruntant à Demers (2008) sa définition, mais aussi en approfondissant le concept de conscience.

Ainsi selon Demers (2008), prendre soin de soi, c'est apprendre à être responsable de sa propre vie et c'est, entre autres, cultiver avec soin cette communication avec le Soi supérieur (vie intérieure, spiritualité).

3.1.1 La conscience

Le Multi-dictionnaire de la langue française définit (1997, p.333) le mot conscience comme étant : « un sentiment de son existence, une connaissance intuitive. » Toujours selon la même source, la signification « d'avoir conscience de » ou « d'avoir conscience que » est : « savoir, se rendre compte, sentir. »

Selon le Grand dictionnaire de la psychologie (1991, p.163), la conscience est la « fonction de synthèse qui permet à un sujet d'analyser son expérience actuelle en fonction de la structure de sa personnalité et de se projeter dans l'avenir. »

Pour sa part, Demers (2008, p.70) stipule que la conscience est à la base même de la vie humaine et la définit comme étant « cette capacité de réfléchir sur soi-même. »

En psychosynthèse, le champ de la conscience (voir annexe G) est la partie de notre personnalité dont nous sommes directement conscients. C'est un lieu de mouvement de sensations, d'émotions, de sentiments, d'images, de pensées, entre d'autres mots, c'est notre monde intérieur. Dans ce champ de conscience réside le soi conscient aussi appelé le soi personnel, le « je ». L'annexe F permet de visualiser ce concept. On croit que la conscience c'est ce qu'il y a de plus fondamental; c'est pourquoi le développement de la conscience est le plus haut point auquel aspire

l'éducation. Dans ce même champ de conscience, on retrouve aussi la volonté (centre de décision, d'action).

3.1.2 La conscience versus la connaissance

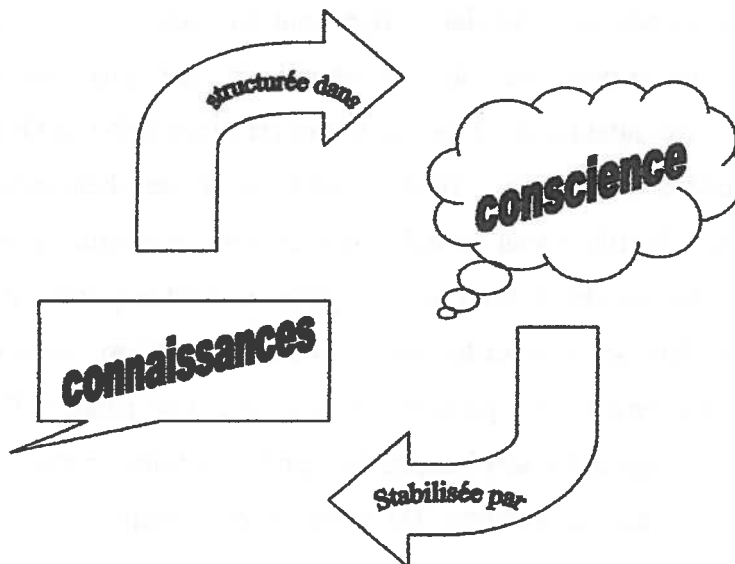
La conscience est définie par Legendre (1993) en lien avec la connaissance. Selon lui, ces deux concepts sont inter reliés par une causalité circulaire et s'influencent mutuellement puisque la connaissance est structurée dans la conscience et la conscience est stabilisée par la connaissance. C'est ce que démontre la figure 10 (p.89).

Il est assez évident que l'action est fondée sur la connaissance. (...) Ce qui est moins apparent, au premier abord, c'est que la connaissance n'apporte pas nécessairement la conscience, c'est qu'il ne suffit pas d'avoir des connaissances. Il faut aussi les interpréter. Il faut voir les relations entre elles, percevoir comment elles forment un tout, découvrir leur sens profond. (Legendre, 1993, p.333),

Pour ainsi dire, Legendre (1993) considère que pour acquérir des connaissances, il faut les structurer et que c'est seulement dans la conscience que l'on peut y arriver.

Une personne plus consciente de son environnement, plus sensible à cette question, saura mieux détecter, dans les multiples informations qui lui parviennent de toutes parts, celles qui sont vraies et utiles et saura mieux les organiser entre elles, les structurer en un tout significatif et porteur d'action. (Legendre, 1993, p.246)

Figure 10
La causalité circulaire de la connaissance et de la conscience



Selon cette théorie, la conscience est donc plus fondamentale que la connaissance. Une autre raison très simple vient appuyer ce fait; c'est que connaître c'est être conscient de quelque chose. Il faut d'abord la conscience qui produit ensuite une connaissance valable. La connaissance peut, cependant, consolider la conscience déjà acquise et ainsi favoriser sa croissance. La connaissance intellectuelle joue donc un rôle important dans le développement de la conscience. Elle vient stabiliser au plan logique ce qui déjà a été perçu au niveau intuitif. Tout comme dans cette recherche, la démarche logique et les connaissances théoriques stabilisent les intuitions ainsi que les expériences vécues par la chercheuse. La connaissance et la conscience se retrouvent donc.

3.1.3 La pleine conscience

Pour être en pleine conscience et avoir une présence à soi consciente, il faut développer notre vigilance. Pour ce faire, il faut devenir un observateur, un témoin de ce qui se passe. Cela apporte la clarté parce qu'en devenant vigilant, notre hâte,

notre empressement et notre stress ralentissent. En d'autres mots, notre mental se calme. Si l'on est trop rationnel, nous ne pouvons atteindre la pleine conscience. La pleine conscience ou la vigilance signifient que vous avez une conscience complète de tout ce qui se passe dans le moment présent, que vous êtes pleinement présent au moment. Être attentif, c'est ce que Gurdjieff (dans Osho, 2001) appelle le rappel de soi. Bouddha (dans Osho, 2001) nomme le même phénomène d'éveil, vous êtes parfaitement éveillé à tout ce qui surgit en vous et autour de vous. Pour y arriver, pour atteindre cet état d'éveil ou de vigilance, il est important de calmer son mental. On peut le faire en suivant les étapes suivantes : 1) Être conscient de son corps, 2) Devenir conscient de ses pensées ou voir ce qui se passe à l'intérieur de nous, 3) Prendre conscience des sentiments, humeurs, émotions en nous 4) Devenir conscient de sa propre pleine conscience. De là naît un être éveillé!

De plus, la pleine conscience possède une composante éthique; c'est-à-dire un ensemble de valeurs qui nous permet de discerner s'il est bénéfique ou non d'entretenir un tel état d'esprit et de poursuivre ce que l'on fait à l'instant présent. Pour Demers (2008, p.73), « l'éthique est ce cadre intérieur qui, dans le meilleur des cas, domine tout cadre externe. » Ainsi pour cet auteur, l'éthique sert véritablement de base à notre conscience. En plus, il ajoute que si nous sommes responsables de notre vie, nous développons une éthique de vie. Finalement, pour élever la conscience humaine, il faut aiguïser la capacité d'évaluer ce qu'on vit à la lumière de nos expériences réelles. Ainsi, plus la conscience s'élève, plus la personne est responsable de sa vie. En d'autres termes, plus la vie va vite, plus je dois ralentir et arrêter pour reprendre le contrôle sur celle-ci.

La pleine conscience ne dépend pas de ce que l'on fait, mais de la manière dont on le fait, à savoir avec une présence d'esprit claire et paisible, attentive et émerveillée par la qualité du moment présent, en se gardant d'ajouter à la réalité nos constructions mentales. (Ricard, 2008, p.55)

3.1.4 Prendre conscience de prendre soin de soi

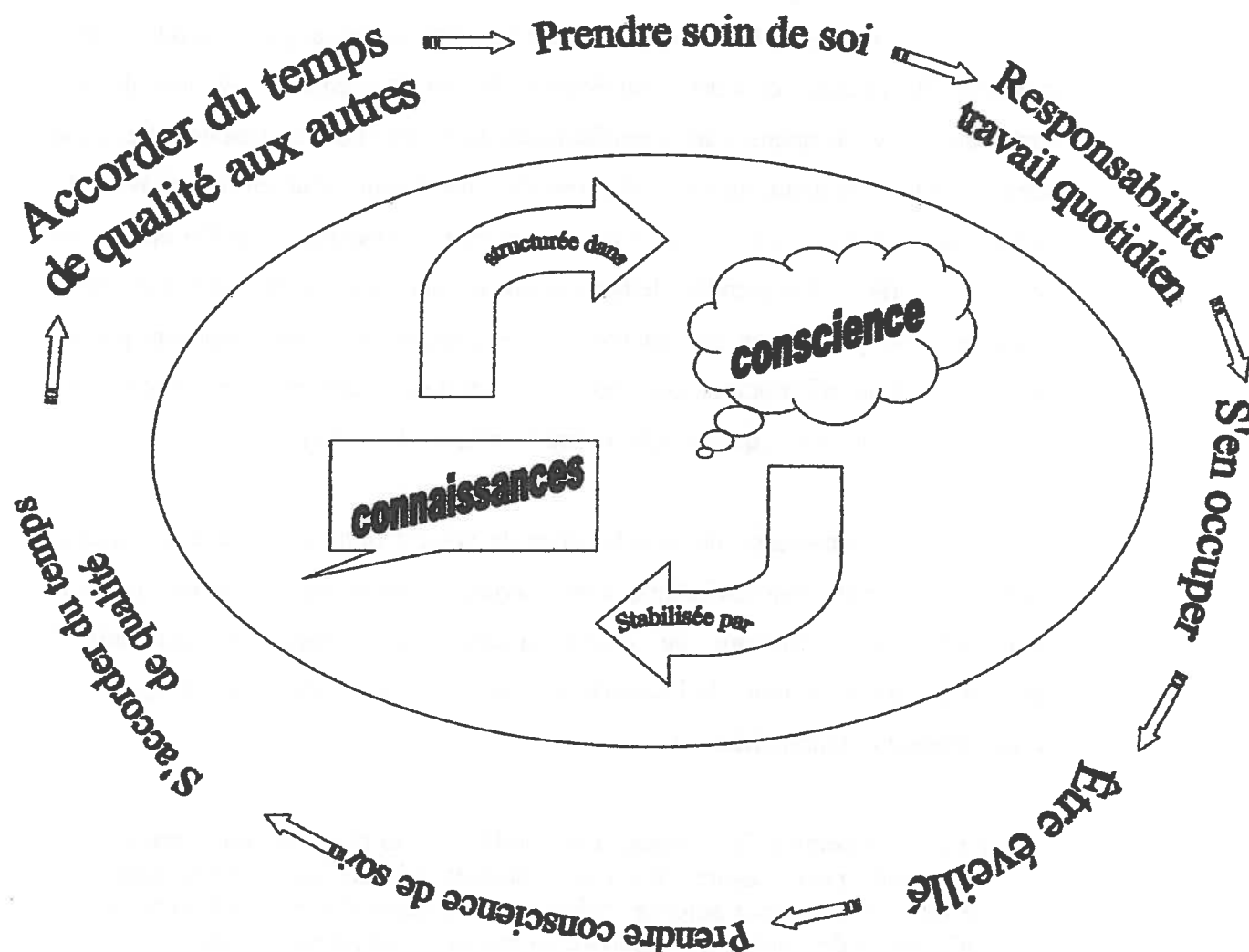
Alors, si nous tentons d'appliquer les nuances apportées par Legendre (1993) et Osho (2001) aux concepts connaissance de soi (apprendre à se connaître) et conscience de soi (organiser ses connaissances, faire des choix en fonction d'elles, se respecter à tout moment, au moment présent), nous devons donc en plus d'avoir des connaissances sur soi, les structurer pour en prendre conscience, prendre conscience de notre être (soi). En prendre pleinement conscience en étant en état d'éveil ou de vigilance. De plus, nous devons valider nos croyances et nos intuitions par ces connaissances ou informations que nous avons sur nous et cela régulièrement (travail, responsabilité). C'est ce qui est schématisé à la figure 11 (p.92).

Prendre conscience de prendre soin de soi est donc d'être éveillé, attentif, vigilant face à cette responsabilité que nous avons de maintenir ce lien avec notre soi personnel (notre structure de connaissances), mais aussi de maintenir la communication avec notre Soi supérieur; c'est-à-dire de cultiver notre spiritualité consciemment et volontairement.

Le développement de la conscience semble être le plus haut point auquel l'éducation puisse aspirer. Il s'agit de permettre à chacun/e et à soi-même de devenir sa propre autorité intérieure, de reconnaître profondément ce qu'il est, et de conserver en toutes circonstances son pouvoir de choix et sa responsabilité. (Paré 1984, dans Fugitt, 1984, p.13)

Finalement, si nous mettons ces théories en lien avec nos définitions préalables de prendre soin de soi; c'est donc dire que prendre conscience de prendre soin de soi signifierait : Savoir, ressentir que l'on a la responsabilité, le travail de se préoccuper soigneusement du bon état de notre être, de notre « je », de notre noyau fondamental et ce dans tous les aspects : physique (corps), esprit (mental), cœur (émotionnel), spirituel (âme) donc de s'éduquer pour élever notre conscience et être en mesure de cultiver la communication avec notre Soi supérieur, notre spiritualité.

Figure 11
Prendre conscience de soi



4. AGIR EN FONCTION DE SOI, DE NOTRE CONSCIENCE

Dans la formation sur prendre soin de soi dans sa vie professionnelle¹⁹ offerte par l'Université de Sherbrooke, l'observation de l'acte de prendre soin de soi chez plusieurs enseignantes est privilégiée. J'ai la chance, en tant qu'animatrice, d'assister

¹⁹ Cours de développement professionnel des enseignantes et enseignants intitulé : Prendre soin de soi dans sa vie professionnelle et offert par l'Université de Sherbrooke à la session hiver 2007.

à une multitude de partages sur les vécus, les expériences et les connaissances liées au phénomène de l'acte de prendre soin de soi dans la vie professionnelle de plusieurs enseignantes appartenant à des phases de la carrière variées et provenant de milieux socio-économiques différents. Ainsi, j'ai la possibilité d'enrichir mon bagage personnel sur le sujet et de confronter mes propres expériences ou perceptions avec celles des autres professionnelles, en plus de valider ou non certaines généralités ou comportements récurrents. Toutes ces actions m'ont offert l'opportunité de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises et du même coup d'aller encore plus loin dans les prises de conscience en rapport avec l'acte de prendre soin de soi en enseignement.

De plus, le fait d'être davantage conscientisée à l'importance de l'acte de prendre soin de soi et d'être en contact avec des gens en quête de prendre soin d'eux dans leur milieu de travail, m'a permis de prendre un recul face à ma situation et les collègues m'entourant. L'observation quotidienne, sans jugement, de leurs attitudes par rapport à cet acte m'a enfin entraînée à observer et analyser mes propres comportements et ce de façon beaucoup plus consciente, ainsi qu'à développer ma pleine conscience. La comparaison et la découverte de facteurs communs et essentiels permettant de prendre soin de soi a donné l'opportunité à la chercheuse d'identifier les enseignants qui étaient plus aptes à prendre soin d'eux et à comprendre pour quelles raisons. Nous avons aussi découvert que les gens qui ont plus de facilité à prendre soin d'eux dans leur vie professionnelle ont aussi davantage tendance à prendre soin d'eux dans leur vie personnelle et à prendre soin des autres autour d'eux. Nous arrivons donc à la conclusion suivante : une meilleure présence à soi entraîne nécessairement une meilleure présence à autrui puisque prendre soin de soi nous sensibilise à prendre soin des autres.

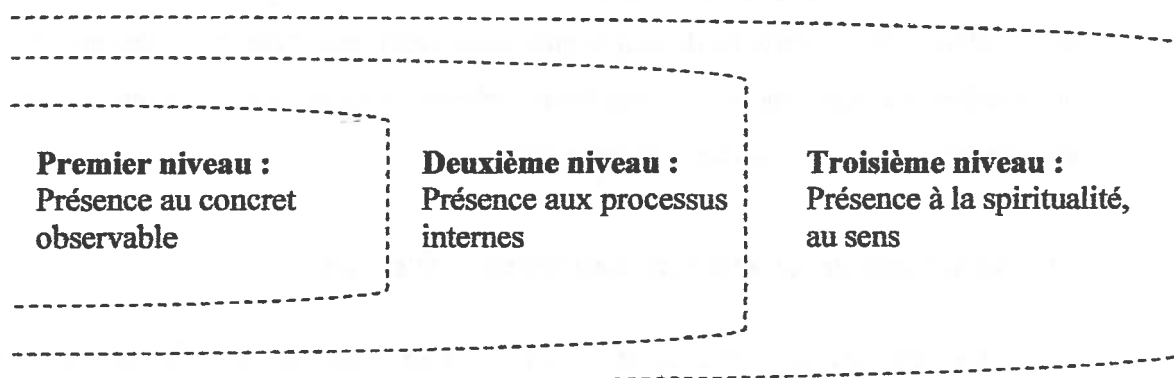
4.1 Prendre soin de soi à travers trois niveaux de présence

En tant qu'enseignant, nous devons constamment favoriser des contextes de développement et de croissance au niveau des maîtrises techniques et académiques,

mais aussi au niveau du déploiement de l'être. Il existe, pour ce faire, différents niveaux de présence possibles présentés par Paré (1993) et qui nous permettent de voir la présence en éducation sous différentes perspectives à partir desquelles nous pouvons regarder les événements. Le premier niveau celui du concret, de l'observable, des manifestations, de l'intervention, des compétences; le deuxième niveau celui des processus internes, des rôles et des relations profondes; le troisième niveau celui du sens, des significations profondes, de la réalisation de soi, de la croissance, de l'égalité, de la spiritualité. Ces trois niveaux se vivent simultanément et chaque niveau a son importance. De plus, la connaissance de ces niveaux de présence nous permet éventuellement de percevoir ce qui est en action chez l'autre et chez-soi. C'est de ces trois niveaux dont il sera question dans cette section.

Cependant selon Paré (1993), ce qu'il faut se rappeler d'abord et avant tout, c'est qu'être enseignant, c'est être présent à ce qui est en train d'émerger et que dans toute relation éducative, il y a une triple présence : une présence à soi-même, une présence à l'autre et une présence à la relation entre moi et l'autre. Être éveillé à cela permet d'accorder une qualité de présence à l'autre donc de prendre soin de l'autre, mais aussi de soi dans le temps que nous avons. La figure 12 (p.94) présente ces trois niveaux de présence à soi.

Figure 12
Les trois niveaux de présence à soi



Source : Adapté de Legault M. et Paré A. (1995) *Cahiers de recherche en éducation*, vol. 2, n° 1.

4.1.1 Premier niveau : Présence au concret observable

Pour sa part, Braza (2000) considère qu'être en pleine conscience consiste dans un premier temps à être parfaitement éveillé à tout ce qui nous entoure; c'est-à-dire à tout ce que nous entendons, voyons et ressentons. Osho (2001) renchérit cela en stipulant que la première étape pour arriver à la pleine conscience est d'être totalement conscient de son corps ou de ce que Martinot (1995) nomme la présentation de soi, un des trois fondements du soi présenté à la figure 9 (p.78). Pour ce faire, nous devons apprendre à être attentif à chaque geste que nous posons. En devenant plus attentif à nos pratiques, nos comportements, nos attitudes, nos habitudes et nos conduites; nous devenons graduellement plus vigilant, plus conscient de soi. Ainsi lors de cette pratique, de nombreux comportements nuisibles à notre existence et notre bien-être disparaissent tout simplement. Par le fait même, notre corps devient plus relaxe, plus harmonieux et une paix profonde s'y installe.

4.1.2 Deuxième niveau : Présence aux processus internes

La deuxième étape, selon Osho (2001), pour l'atteinte de la pleine conscience est de devenir conscient de ses pensées ou voir ce qui se passe à l'intérieur de nous. Braza (2000) abonde dans le même sens en précisant que nous devons aussi nous éveiller à ce que nous pensons. Cependant, notre vie intérieure ne se limite pas à nos pensées et nous devons aussi devenir attentifs à nos représentations, nos convictions, nos besoins, nos valeurs, nos sentiments, nos réflexions, nos conceptions, nos prises de conscience, notre psyché, notre histoire de vie, nos réussites, nos échecs, nos réalisations, notre identité personnelle et notre identité professionnelle. En d'autres mots, nous devons être conscients de ce que Martinot (1995) appelle notre concept de soi. Ce concept qui fut présenté précédemment à la figure 9 (p.78). La désidentification, la psychosynthèse ainsi que la gestion du mental sont des façons simples d'y parvenir. Ces méthodes ont déjà été expliquées plus tôt et feront aussi l'objet du prochain chapitre.

Pour arriver à être présent aux processus internes, nous pouvons aussi avoir recours au développement de notre intelligence émotionnelle qui nous permet de développer, entre autres, notre intelligence intrapersonnelle; c'est-à-dire la façon dont on se gère soi-même. Selon Milot (2008), plus précisément, c'est reconnaître et nommer ses émotions, avoir conscience de l'effet de ses émotions sur soi et sur les autres, faire une juste évaluation de soi, de ses forces et limites, être ouvert, avoir de l'humour et du recul par rapport à soi, tirer des leçons de nos expériences, avoir confiance en soi, avoir de l'assurance, défendre ses points de vue et prendre des décisions. Cette gestion de soi nous donne l'opportunité de maîtriser nos émotions, contrôler nos impulsions, être transparent (honnête et intègre), s'adapter, être flexible (adaptation au changement), se réaliser, avoir la volonté de réussir, d'atteindre ses objectifs et de se dépasser, prendre des initiatives, être optimiste. (Milot, 2008) C'est vouloir atteindre son plus haut niveau de développement.

De plus le développement de notre intelligence interpersonnelle ; c'est-à-dire la façon dont on gère nos relations, nous permet d'avoir de l'empathie, de reconnaître et respecter les besoins différents de chacun et de travailler en équipe. (Milot 2008) La gestion de nos relations; c'est-à-dire avoir du leadership, persuader, contribuer au développement des autres, initier des changements, communiquer, résoudre des conflits sont toutes des compétences nécessaires avec celles en lien avec l'intelligence intrapersonnelle à l'atteinte d'un but ultime qui est le rêve de notre âme, l'élan de notre vie, notre mission personnelle qui donne un sens à notre vie personnelle ainsi qu'à notre travail; c'est-à-dire notre vie professionnelle.

Il y a aussi un lien étroit entre l'intelligence émotionnelle et la spiritualité. L'intelligence émotionnelle vise à développer des compétences qui nous permettent de mieux vivre avec soi et les autres. Le but ultime des compétences émotionnelles est d'arriver à choisir de vivre heureux par la pratique de valeurs et de qualités humaines telles le respect (de soi et d'autrui), la patience, la persévérance, la bonté, la joie, l'amour, etc. (Dalaï-Lama, 2004)

4.1.3 Troisième niveau: Présence à sa spiritualité, au sens

Ce troisième niveau est le niveau du devenir. Cette troisième étape, toujours selon Osho (2001) à l'atteinte de la pleine conscience ou de notre Soi supérieur, et qui est directement en lien avec les processus internes, est la capacité de prendre conscience des sentiments, des humeurs et des émotions en nous et de leur donner du sens, une raison d'être. Cette étape est étroitement reliée au troisième fondement du soi présenté par Martinot (1995) à la figure 9 (p.78) soit l'estime de soi qui englobe tout le côté émotionnel et affectif de la personne.

S'orienter consciemment vers une telle pratique de vie émotionnelle c'est entrer dans la dimension spirituelle. C'est-à-dire vivre avec un sens moral et éthique envers soi-même et autrui, tenir compte de son Soi supérieur. C'est un des aspects dont traitera le prochain chapitre : Exploration expérientielle de la prise de conscience de prendre soin de soi. Ce chapitre apportera l'aspect expérientielle aux théories énoncées.

Ainsi après avoir répondu et exploré de façon théorique les différents concepts liés à notre question de recherche qui est : Comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et professionnelle?

Nous avons pu répondre de façon théorique à nos deux premières sous-questions :

- a) Qu'est-ce que l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle?
- b) Qu'est-ce que prendre conscience de prendre soin de soi?

Ainsi en résumé, comme nous l'avons énoncé précédemment, l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle consiste à être responsable de bien s'occuper du bon état de quelque chose, plus précisément de notre vie au travail. « Quel que soit votre travail, quel que soit votre métier, de notre premier jour jusqu'au dernier, chacun de nous travaille simplement à prendre soin de soi. C'est notre tâche principale ». (Dalaï-Lama et Cutler, 2004, p.23)

Ainsi, prendre conscience de prendre soin de soi implique que l'on doit être éveillé ou en état de vigilance face aux connaissances que nous avons de nous-mêmes (apprendre à se connaître) et être conscient de nous-mêmes; c'est-à-dire organiser ses connaissances, faire des choix en fonction d'elles, se respecter à tout moment, au moment présent. Pour ce faire, structurer nos connaissances pour en prendre conscience nous offre la possibilité d'être plus conscient de notre être (soi). Notre travail consiste donc, pour prendre conscience de prendre soin de soi, à valider ces connaissances ou informations que nous avons sur nous et cela régulièrement.

Finalement, c'est donc dire que prendre conscience de prendre soin de soi signifie : Savoir, ressentir que l'on a la responsabilité, le travail de se préoccuper soigneusement du bon état de notre être, de notre « je », de notre noyau fondamental et ce dans tous ces aspects : physique, mental, émotionnel, spirituel donc de s'éduquer pour élever notre conscience et être en mesure de cultiver la communication avec notre Soi supérieur, notre spiritualité. Selon Robillard (2007), « la seule réalité sur laquelle il est possible d'agir c'est ce qui nous appartient; c'est-à-dire notre attitude à accorder de l'importance à prendre soin de soi dans ce qu'on choisit de faire quotidiennement dans sa vie professionnelle et personnelle. »

Pour arriver à augmenter sa conscience à prendre soin de soi et développer des habitudes pour le faire devient donc une responsabilité personnelle et il existe de multiples moyens pour le faire. L'important est de connaître l'existence de ces moyens afin d'avoir le pouvoir de choisir ceux que l'on veut mettre en pratique.

Pour ce faire, Robillard (2007) propose de prendre soin de soi à trois niveaux : 1) celui du concret, des conduites en lien avec sa santé physiologique, corporelle, gestuelle; 2) celui des processus internes en lien avec son intelligence émotionnelle et sa santé intérieure; 3) celui du sens de ses choix en lien avec sa santé spirituelle (transpersonnelle). C'est ce qui sera davantage expliqué par les expériences de la chercheuse dans le quatrième chapitre : Exploration expérientielle de la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi.

Dans le quatrième chapitre, il sera donc question d'explorer l'aspect expérientielle de la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi à l'aide des trois niveaux de présence à soi, de découvrir les moyens que la chercheuse a pu mettre en œuvre pour arriver à la quête d'harmonisation de ses deux vies en lien avec les trois niveaux de prendre soin de soi et finalement de répondre à la question de recherche mentionnée ci-dessus.

QUATRIÈME CHAPITRE

EXPLORATION EXPÉRIENTIELLE DE LA PRISE DE CONSCIENCE DE L'ACTE DE PRENDRE SOIN DE SOI

1. PRISE DE CONSCIENCE DES TROIS NIVEAUX DE PRENDRE SOIN DE SOI

Le cycle de vie professionnelle de la chercheuse présenté à la figure 3 (p.25) résume les quatre années d'insertion professionnelle réalisées de 2002 à la découverte de la source du malaise en 2006. La figure 13 (p.105) reprend ces quatre premières années en y ajoutant les trois autres qui complètent l'historique de son cheminement professionnel; c'est-à-dire les années 2007 à 2009. Ces dernières représentent les expériences vécues par rapport à la prise de conscience des trois niveaux de présence à soi (voir figure 12, p.94) dans le but d'harmoniser ses deux vies; c'est-à-dire sa vie professionnelle et sa vie personnelle.

1.1 Premier niveau: concret, observable

La première étape pour prendre conscience de prendre soin de soi est la prise de conscience de son corps et de ses comportements.

C'est donc lors de l'année scolaire 2006-2007 que j'ai entrepris ma cinquième année d'enseignement à la même école et au même niveau, avec en tête le souhait d'explorer et d'expérimenter l'acte de prendre soin de soi.

Pour ce faire, j'ai décidé dans un premier temps d'ignorer les relations difficiles avec certaines enseignantes en choisissant mes batailles et en mettant l'accent sur les aspects positifs et plaisants de cet emploi tels que le partage, les échanges constructifs, les apprentissages réalisés à chaque jour, les relations interpersonnelles agréables, la liberté qu'offre cette profession, les choix que nous pouvons y faire, le côté créatif, les projets motivants avec les élèves, les discussions enrichissantes avec les jeunes, les « Eureka » que l'on voit apparaître sur les visages des bambins, les

sourires, le bel horaire, les congés, le plaisir d'observer évoluer les enfants, la prise de conscience des accomplissements de chacun, les reconnaissances qui nous sont offertes, la croissance personnelle que cela nous permet de réaliser, la transformation de nos faiblesses en ressources et surtout le fait que ce métier nous permet de prendre soin de notre être. Effectivement selon Paré (1993), l'acte d'enseigner comme tout acte créateur est un instrument de croissance et de développement personnel incomparable qui exige une affirmation de soi constante.

Été 2007! Je quitte cette école dans le but d'expérimenter la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi dans un nouvel environnement. Cette nouvelle école est à moins de cinq coins de rue de chez-moi, je vais pouvoir m'y rendre à pied et aller dîner à la maison. J'ai beaucoup d'attentes face à ce nouveau milieu de travail, mais surtout face au comportement que je vais adopter dans cet établissement, puisque j'ai pris conscience que c'est à l'intérieur de moi que je devais effectuer des changements. Cette fois-ci, j'ai compris comment devait se réaliser la modification de mon comportement qui entraînera un changement positif. Je ne crois plus à la magie de l'extérieur! Je profite de l'été! Je rédige cet essai dans le cadre de la maîtrise, mais je prends aussi beaucoup de temps pour relaxer, avoir du plaisir, lire, aller dans la nature, faire du sport, être avec ceux que j'aime. Profiter de la vie, quoi! En fait, je reprends mon rituel de ressourcement et je l'améliore, je le peaufine. Je profite des vacances jusqu'à la dernière minute et j'essaye de bien gérer l'anxiété de la rentrée en écoutant et en tenant compte des messages que mon corps m'envoie. Je désire être moi-même sans psoriasis et je ne veux surtout pas retomber dans le piège de vouloir prouver à tout prix que je suis compétente. Ils vont le voir assez rapidement que je suis une bonne enseignante qui utilise l'intuition, les connaissances, l'expérience, le vécu, l'intelligence émotionnelle et l'authenticité pour enseigner. Comme le mentionne Le Boterf (2007, p.49), « le professionnel fait ses preuves dans l'action. »

Je suis donc, à ce moment-là, à la recherche de cette enseignante de mi-saison présentée précédemment à la figure 7 (p.30); c'est-à-dire l'enseignante ou la personne en quête d'harmonisation de ses deux vies. Celle qui arrive à prendre du temps pour elle sans négliger pour autant sa vie professionnelle. Celle qui prend du temps pour ce qui est important selon les priorités établies. Celle qui écoute attentivement les messages que son corps lui envoie. Celle qui a confiance en elle au travail, qui est capable de dire non, qui s'écoute, qui est authentique, qui a du plaisir, qui travaille fort en établissant ses limites, qui accepte ses propres limites et celles des autres. Celle qui fait des choix, qui est capable d'assumer les conséquences de ses choix, qui est capable de ne pas plaire à tout le monde, qui est capable de s'entourer de gens comme elle, mais aussi différents d'elle. L'enseignante qui est capable d'établir ses priorités et de les respecter. Celle qui accorde plus d'importance à l'être qu'au paraître. Celle qui n'a pas seulement l'école dans sa vie et qui évite le sentiment de culpabilité. Celle qui reconnaît qu'elle est un être humain avant d'être une enseignante et qu'elle est capable de jouer différents rôles sans que les uns nuisent aux autres. Celle qui est capable de se dissocier des problèmes de l'école ou des élèves, qui n'a pas besoin de tout contrôler, qui est flexible, qui agit au lieu de réagir, qui prévient au lieu de guérir, qui se respecte, qui respecte les autres. Celle qui profite de la vie, qui profite des occasions qui se présentent à elle, qui prend des risques.

L'enseignante qui prend du recul face à ce qu'elle vit, qui prend le temps de réfléchir pour agir. L'enseignante qui profite de ce que les autres lui apportent et qui partage. Celle qui est capable de lâcher prise, de choisir ses batailles et de profiter autant de sa vie professionnelle que de sa vie personnelle. Une enseignante qui se découvre, se connaît, se comprend de plus en plus pour sortir de l'ignorance et accéder à un libre choix de sa vie et exercer le pouvoir qu'elle a sur celle-ci. Une enseignante qui tente toujours d'établir et de maintenir un équilibre, l'harmonie entre sa vie professionnelle et personnelle.

Cette enseignante que j'ai appelée « l'enseignante de mi-saison », présentée à la figure 7 (p.30), est en fait un mélange, un équilibre entre l'enseignante d'automne qui établit les limites, qui dit non, qui renonce à certaines choses, qui vit les deuils, les séparations et l'enseignante de printemps qui renaît, croît et profite de la vie au quotidien.

1.2 Deuxième niveau: les processus internes

La deuxième étape pour prendre conscience de prendre soin de soi est la prise de conscience de ses processus internes; c'est-à-dire nos pensées, nos représentations, nos convictions, nos sentiments, nos réflexions, nos conceptions, nos prises de conscience, notre psyché, notre histoire de vie, nos réussites, nos échecs, nos réalisations, notre identité personnelle et notre identité professionnelle. Pour ce faire, il faut apprendre à prendre soin de sa santé émotionnelle et relationnelle en utilisant son intelligence émotionnelle.

Été 2006! Je suis préoccupée par la rédaction de cet essai sur prendre soin de soi et les lectures multiplient les prises de conscience. Et tout à coup, rien ne va plus, décès dans la famille. Il en résulte une suite de réflexions et surtout un changement de perception important face à la vie ainsi qu'une modification de ma compréhension de l'impermanence des choses. Ce fut un été chargé d'émotions fortes! Cela m'a permis de découvrir que l'on peut développer l'intelligence émotionnelle et gérer l'intensité de nos émotions. Ce fut un temps aussi pour rétablir les priorités et pour expérimenter qu'à travers prendre soin des autres, l'on peut prendre soin de soi.

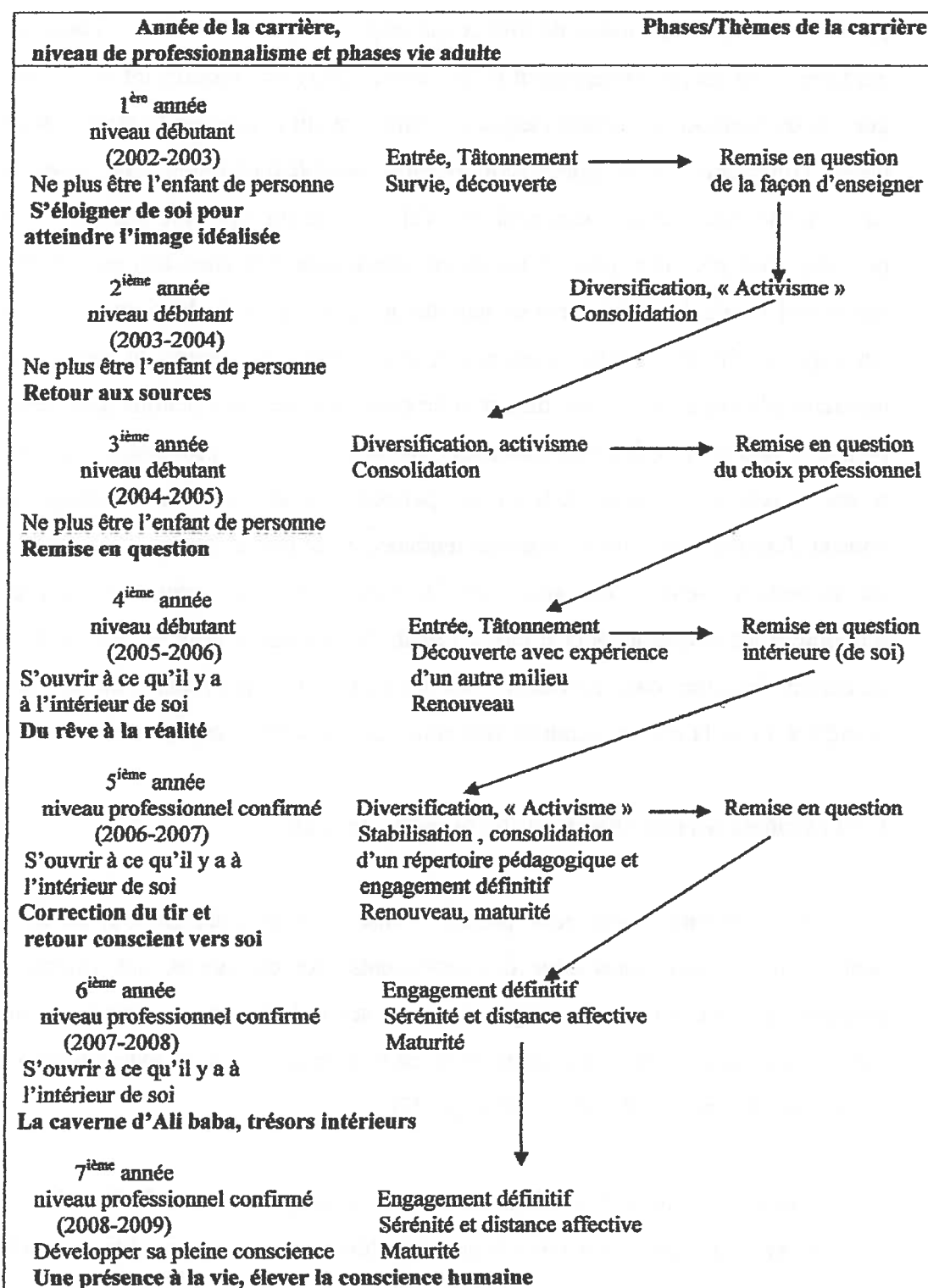
Ainsi lors de ma cinquième année d'enseignement (2006-2007), les perceptions que j'avais depuis quelques années de la vie en général et surtout celle de ma profession changèrent. Grâce, entre autres, aux lectures effectuées, à l'écriture réalisée, aux discussions entretenues et à l'expérience de formatrice, mais aussi parce que mes intuitions et mes différentes expériences ont été stabilisées par les

connaissances acquises et que ces dernières ont été structurées et non seulement emmagasinées dans ma conscience. La figure 10 (p.89) résume ces processus.

Selon le cycle de vie professionnelle d'Huberman (1989) présenté à l'annexe B, c'est entre la quatrième et la sixième année d'enseignement, qu'il y a une période décisive dans le développement de l'identité professionnelle et une forte affirmation de soi. Comme présenté à la figure 13 (p.105), c'est durant l'année scolaire 2007-2008 que j'accepte finalement d'appartenir définitivement à ce corps de métier et de renoncer aux autres identités professionnelles. Je confirme ce choix de carrière à chaque jour et un sentiment accru de maîtrise pédagogique apparaît graduellement. Je me préoccupe moins de mon insertion professionnelle et je me concentre davantage sur les objectifs didactiques. En fait, mon énergie n'est plus majoritairement canalisée à essayer de me faire une place dans cette profession, à me sentir à la hauteur, à protéger l'image idéale de mon soi professionnel (voir tableau 1, p.23), à survivre, mais plutôt à perfectionner mon outil de travail qui est en fait moi-même en suivant des formations variées offertes par différents organismes tels que les commissions scolaires et les universités dans le but d'améliorer les cours offerts aux élèves.

Cette période devient satisfaisante. Ce sentiment de sécurité entraîne une certaine souplesse, plus de plaisir et d'humour amenant ainsi un sentiment général d'assurance et de décontraction. Ainsi sécurisée, on se permet de prendre davantage de temps pour prendre soin de soi et des élèves. À partir de ce moment, je comprends que je peux, que j'ai le droit, et surtout que j'ai la responsabilité (sans vivre de culpabilité) d'être bien en enseignement et d'avoir des vies personnelle et professionnelle remplies et satisfaisantes. J'expérimente le fait que je peux avoir du pouvoir sur ces dernières, mais que pour cela il faut faire des choix et accepter de ne pas plaire à tous et de se sentir malgré tout confiante et compétente. J'entre donc dans ce que Le Boterf (2007) appelle le niveau du professionnel confirmé. Le tableau 3 de l'annexe D explique en détail ce niveau de professionnalisme atteint.

Figure 13
Cycle de vie professionnelle de la chercheuse (suite)



Source : Adapté de la vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession de Huberman (1989).

Ainsi, comme le mentionne Huberman (1989), je ne me sens plus personnellement responsable de tout ce qui se passe dans la classe. J'ai donc réussi à modifier mon propre engagement (Condamin, 1997) en comprenant et en acceptant que j'ai du pouvoir sur certains aspects de mon travail et pas sur d'autres. De plus, je prends conscience qu'une année scolaire est semblable à une montagne russe. Il n'est pas vrai que tout est toujours égal et qu'il y règne un équilibre parfait. Certaines périodes sont plus occupées et sollicitent davantage nos émotions par exemple le début de l'année, les rencontres de parents, les périodes d'évaluations et de bulletins ainsi que la fin de l'année. Cependant, il y a aussi des temps de repos entre ces moments plus intenses. C'est durant cette accalmie que nous devons nous ressourcer pour être prêt à vivre les périodes plus exigeantes de notre profession. Il en est de même dans la vie en général. Il y a des périodes où nous prenons davantage soin de nous et d'autres non et où nous avons tendance à vouloir se perdre. Toutefois, ce qui est important, selon Condamin (1997), c'est d'en être conscient et d'essayer d'anticiper les événements et d'être à l'affût des imprévus pour établir et maintenir un certain équilibre dans tout cela. . Pour ce faire, il faut s'assurer de cultiver et de prendre soin de la communication avec notre Soi supérieur (spiritualité).

1.3 Troisième niveau : Spiritualité, la quête de sens

La troisième étape pour prendre conscience de prendre soin de soi est la capacité de prendre conscience des sentiments, des croyances, des valeurs et des émotions en nous dans le but d'y trouver un sens, de construire un sens pour notre vie. « Le sens, c'est qui nous sommes en ce monde et c'est le monde qui nous donne cette grâce du sens. » (Pattakos, 2006, p.177)

Ainsi, lors de la cinquième année d'enseignement (2006-2007), j'ai réussi à créer un système permettant de visualiser le temps passé au travail versus celui à la maison. Mais l'équilibre n'est pas toujours facile à atteindre, entre autres, à cause des

différentes pressions subies par les parents, les élèves, la direction, la société et soi-même. Il faut donc se faire confiance et s'affirmer en croyant en soi. Ce ne fut pas toujours facile de tenter de trouver mon image réelle d'enseignante lorsque les pressions venaient de partout (direction, parents, moi-même, société, élèves, etc.) pour encourager l'image idéale de l'enseignante. Malgré tout, je m'encourage à chaque jour à le faire puisque cela donne du sens à mon enseignement et à ma vie. En fait, « c'est ce changement de regard qui donne, avec le sentiment d'exister, du sens à la vie, entre autres dans le domaine professionnel. » (Condamine, 1997, p.68)

1.4 Récit des expériences des trois niveaux pour prendre soin de soi

1.4.1 Expériences en lien avec le troisième niveau : Spiritualité, la quête de sens

C'est en septembre 2007 qu'une fenêtre s'ouvre enfin! Des changements concernant la présence à soi et aux autres ainsi qu'une nouvelle mission changeront le sens du travail de la chercheuse et feront partie des expériences vécues par celle-ci concernant le troisième niveau permettant de prendre soin de soi, soit la présence à la spiritualité, au sens. Elle s'habilitera donc à donner maintenant du sens à sa profession et à tout ce qu'elle choisit de faire.

Ma nouvelle mission, en ce début d'année, est donc de prendre soin de moi dans le but de prendre soin des élèves. Je décide de réaliser ceci en les aidant à développer leur plein potentiel dans le but d'élever leur conscience. C'est également ce que préconisait Paré (1984, dans Fugitt, 1984) en précisant que le but ultime de l'éducation est de développer la conscience. Je veux donc les aider à se connaître davantage et à leur faire prendre conscience de leur pouvoir intérieur. Mon enseignement est basé, sur l'observation, l'écoute, le respect, le climat de classe facilitateur, la gestion participative, la responsabilisation, l'entraide, l'autonomie et la coopération. C'est ce qu'appelle Demers (2008) le pouvoir germinatif. Je sème des graines qui pousseront peut-être un jour. Au lieu de vouloir sauver l'autre, j'ai le désir

de l'aider à développer ce qui est en lui et ce qui pourra l'aider éventuellement. Je suis maintenant persuadée qu'une personne éduquée prend soin d'elle-même, des autres, de son milieu de vie, de ses valeurs, de son autonomie, etc.

De plus, durant l'année scolaire (2007-2008) soit ma sixième année d'enseignement, j'accepte de donner une formation à la commission scolaire sur l'enseignement stratégique, une méthode qui m'a grandement aidée lors de mes débuts en enseignement. J'entreprends aussi, de manière informelle, d'accompagner une jeune enseignante qui débute dans la profession. Je crois que ces deux expériences sont très enrichissantes pour nous tous et que c'est une façon d'entreprendre ma nouvelle mission à différents niveaux.

J'expérimente en fait, cette année-là, la phase de sérénité et de distance affective dont parle Huberman (1989) et qui est présentée à l'annexe B. C'est-à-dire que le soi idéal est en train de se réconcilier avec le soi réel. En fait, c'est davantage un état d'âme qui me procure un certain bien-être. Je regrette un peu la période d'activisme où je réalisais de grands projets avec les enfants, mais combien épuisants et drainants. Maintenant, je me concentre davantage sur le bien-être de chacun et nous réalisons des projets plus réalistes et de moins grande envergure, mais autant sinon plus enrichissants. Cela est maintenant possible puisque je suis moins sensible et vulnérable à l'évaluation d'autrui.

1.4.2 Expériences en lien avec le deuxième niveau : présence aux processus internes

L'année scolaire 2008-2009! La septième rentrée, en est une des plus particulières. Il y a autant d'événements imprévus et déstabilisants qui se produisent au niveau de ma vie personnelle que de ma vie professionnelle. En voici un résumé : l'annonce d'une maladie et d'un décès dans la famille, l'achat d'une maison, un déménagement, la participation dans plusieurs projets professionnels intéressants et stimulants, le départ d'un élève, l'arrivée en milieu d'année d'un autre élève, un

changement d'école, la perte de collègues, etc. Je me surprends à bien gérer cela, à prendre une situation à la fois en me parlant et surtout en m'arrêtant pour prendre du recul. De plus, je m'efforce d'être observatrice avant de prendre des décisions et de faire des choix. Je m'impressionne à chercher des solutions créatives pour prendre soin de moi dans les différents contextes qui se présentent et que je ne choisis pas toujours. Pour ce faire, je laisse une place prioritaire aux besoins ressentis, je travaille pour mettre le bien-être de ma personne au dessus de tout. J'essaye de prendre soin de moi, mais aussi de ceux qui m'entourent et de ma profession. En d'autres termes, j'apprends à prendre plaisir à prendre soin de moi et des autres. Ces attitudes font parties des nouvelles façons d'agir me permettant de développer ainsi davantage mon intelligence émotionnelle.

De plus, je prends conscience que c'est un art de prendre soin de soi et des autres. Un art qui se développe par des choix quotidiens et par le développement d'attitudes et d'habitudes saines. C'est un travail sans fin, mais qui en vaut le coup! Ce deuxième niveau dans l'art de prendre soin de soi; c'est-à-dire cette conscience de mes processus internes me permet de mieux gérer les émotions ressenties ainsi que de remettre plus facilement en question les idées, les perceptions, les jugements, les façons de faire et les événements.

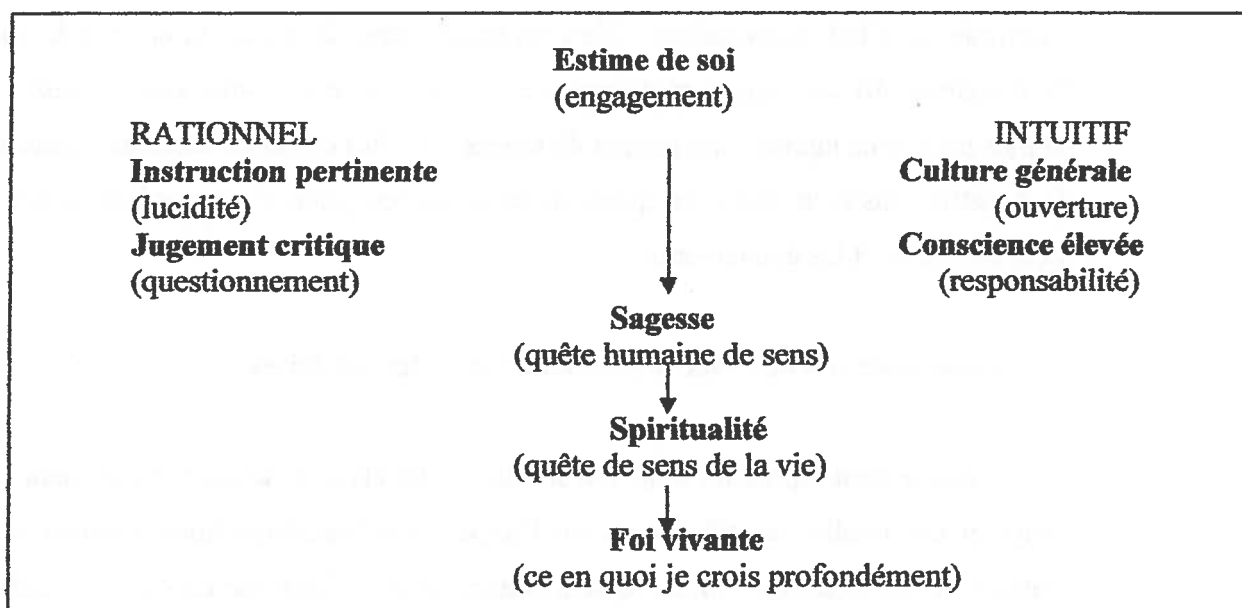
1.4.3 Expériences en lien avec le premier niveau : les conduites

Finalement, après un long travail sur soi (analyse réflexive) qui demande du temps et une qualité de présence à soi l'impact des transformations internes sur la pratique se fait ressentir. Ainsi, je suis beaucoup plus détendue en classe et cela se reflète chez les élèves qui adoptent une attitude similaire sans pour autant délaisser la rigueur au travail. Je donne maintenant un sens à tout ce que je choisis de faire et je m'affirme comme professionnelle en parlant en bien de ma profession et en affichant, entre autres, mes diplômes dans ma classe. Le tableau 13 (p.114) résume les

nouveaux moyens ou conduites utilisés et qui concernent les trois niveaux dans l'art de prendre soin de soi.

Chacun à notre façon, nous pouvons nous créer des rituels nous permettant d'être bien et permettant de nous éduquer dans le but d'éduquer les autres. L'ultime engagement auprès des autres, selon Demers (2008) consiste à les éduquer pour qu'ils élèvent leur propre conscience. Selon cet auteur, élever la conscience signifie « aiguïser la capacité d'évaluer ce qu'on vit à la lumière de nos expériences réelles. Plus la conscience s'élève et plus la personne est responsable de sa vie. » (Demers, 2008, p.50) La figure 14 (p.110) illustre bien ce processus de transformations intérieures qui entraîne des changements au niveau de la pratique.

Figure 14
Un modèle global d'éducation



Source : Demers, P. (2008) *Élever la conscience humaine par l'éducation, essai*. Québec, Presses de l'université du Québec.

2. HARMONISATION

Cette section se veut la suite des expériences en lien avec le troisième niveau soit la spiritualité ainsi que la quête de sens. De plus, elle vise à résumer ce qui a été présenté tout au long de cet essai en plus de répondre à la question de recherche qui a été posée au tout début : Comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et professionnelle?

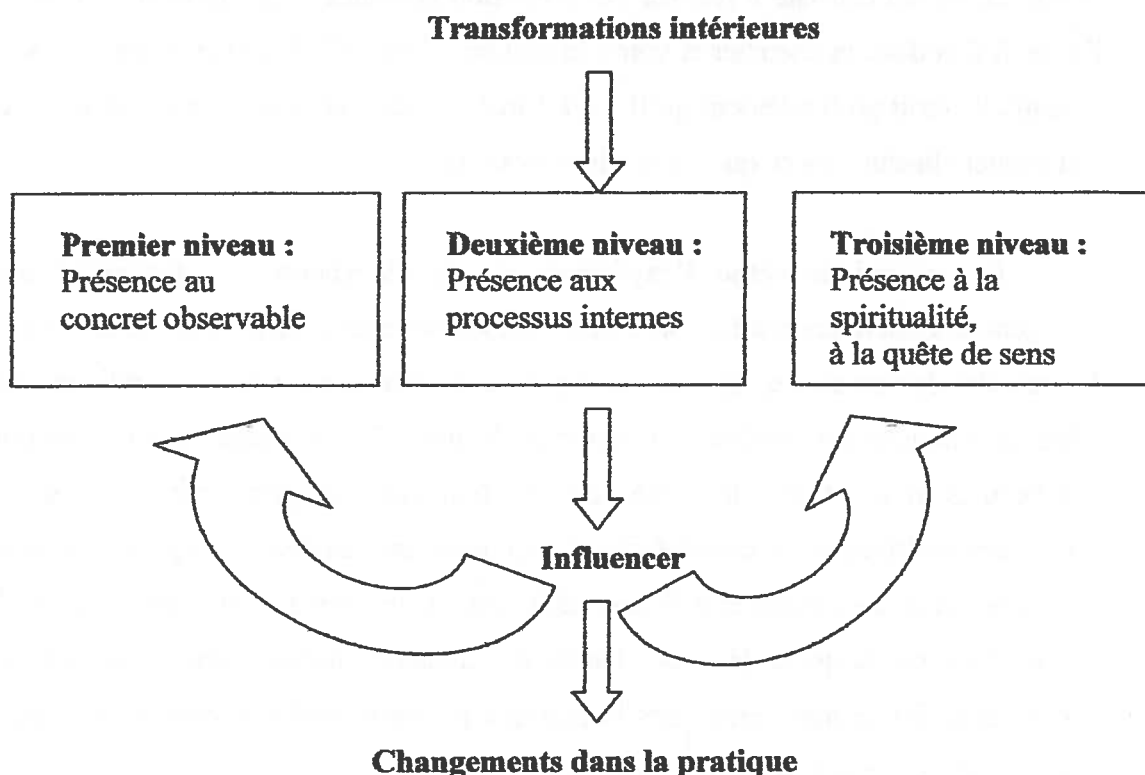
Selon les recherches effectuées, nous en venons à la conclusion que pour harmoniser notre vie professionnelle et notre vie personnelle, il faut que ces deux vies aient du sens. De plus, pour découvrir et maintenir ce sens dans nos deux vies la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère être une manière privilégiée de le faire. L'harmonisation des deux vies peut s'effectuer grâce à une relation étroite avec notre Soi supérieur, en développant notre pleine conscience et en tendant à réaliser notre mission personnelle. Selon Monbourquette (2002), l'ultime confiance en soi consiste à réaliser notre mission personnelle qui répond au rêve de l'âme, il faut donc la chercher et voir à la réaliser. Fugitt (1984) abonde dans ce sens puisqu'elle croit profondément qu'il y a à l'intérieur de tout humain une instance qui sait diriger chacun vers ce qui est le mieux pour lui.

En ce qui concerne l'expérience de la chercheuse, ce fut grâce aux changements intérieurs réalisés surtout au deuxième niveau de présence à soi; c'est-à-dire celui des processus internes qu'il y a eu un changement dans la pratique. En effet, les changements intérieurs concernant la prise de conscience et l'acceptation des besoins et émotions ainsi que ceux en lien avec les perceptions ont eu des influences positives et ont entraîné des changements tant au niveau du premier niveau soit la présence au concret et à l'observable qu'au troisième niveau soit celui de la spiritualité et de la quête de sens. Toutes ces transformations internes entraînèrent, par la suite, des changements dans la pratique professionnelle de cette enseignante. C'est ce qui est présenté à la figure 15 (p.112).

2.1 La spiritualité, la quête de sens (troisième niveau)

Selon Pattakos (2006, p.179), « quand notre vie et notre travail ont un sens, nous pouvons voir ce sens et le partager. » Ainsi, il nous est possible de choisir nos comportements et notre façon de faire face à la vie tant au travail que dans notre vie personnelle. Nous avons donc le pouvoir de choisir nos attitudes face aux autres. En plus, il nous est possible de nous adapter et d'arriver à tirer le meilleur parti même des circonstances difficiles. Nous pouvons rester en contact avec ce sens au travail, mais aussi dans des endroits parfois étonnants et avec les gens les plus inattendus. Le sens peut donc toujours nous surprendre. Il peut déjouer nos attentes et il tient notre conscience en éveil donc nous permet d'être en état de pleine conscience. Il devient comme une partie intégrante de nous-mêmes.

Figure 15
Les transformations intérieures et les changements dans la pratique



2.2 Notre mission personnelle

Ce sens, nous le trouvons généralement dans notre mission personnelle. Pour Monbourquette (1999, p.18) « ce terme renvoie à une orientation inscrite dans l'être de chacun en vue d'une action sociale. Autrement dit, il désigne le besoin ressenti de s'épanouir dans un agir correspondant à son identité, au service d'une communauté. »

Il est important de comprendre que la vie est une mission et non une carrière, mais l'idéal est de pouvoir combiner notre profession à cette mission personnelle. C'est justement ce que l'enseignement me donne l'occasion de faire et c'est ce que le tableau 13 (p.114) présente puisque c'est en réalisant notre mission personnelle donc en prenant soin de soi que l'on réussit à harmoniser nos deux vies.

3. RETOUR SUR LA QUESTION DE RECHERCHE

L'objectif de cette recherche s'intéresse à comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et la vie professionnelle.

Pour ce faire, nous avons commencé par définir l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle. Nous en sommes venus au constat suivant : l'acte de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle consiste à être responsable de bien s'occuper du bon état de notre vie au travail en lui donnant un sens.

À l'aide de ces connaissances, nous avons pu ensuite répondre à notre deuxième sous-question : Qu'est-ce que prendre conscience de prendre soin de soi? Nous en sommes venus à la conclusion que prendre conscience de prendre soin de soi implique que l'on doit être éveillé ou en état de vigilance face aux connaissances que nous avons de nous-mêmes (apprendre à se connaître) et être conscient de nous-

Tableau 13
Harmonisation de la vie personnelle et
de la vie professionnelle de la chercheuse

Niveaux de présence à soi	Besoins comblés	Moyens influençant l'harmonisation de la vie professionnelle et de la vie personnelle
Niveau 1 : Présence au concret et observable (besoins fondamentaux)	-affirmation de soi -connaissance de soi -appropriation de son pouvoir -apprendre -réalisation -présence -relaxation -espace pour soi -exercices -repos -choix -indépendance	Développer des attitudes et des habitudes saines de travail et de vie: <ul style="list-style-type: none"> • Lâcher-prise • Prendre un temps d'arrêt • Redéfinir ses priorités et limites régulièrement et les respecter • Se donner le pouvoir de choisir • Gérer son stress • Équilibrer les activités mentales, émotionnelles, physiques, etc. • Être ouvert aux autres • Entretenir de bonnes relations avec les autres et avec les choses nous entourant • Privilégier la qualité à la quantité • S'exiger des choses réalistes et possibles • S'éduquer, se responsabiliser • Aider les autres à s'éduquer
Niveau 2 : Présence aux processus internes (besoin des sentiments)	-affection -authenticité -honnêteté -reconnaissance -respect -estime de soi -accomplissement de soi -conscience -plaisir	Faire des choix quotidiens éclairés et en lien avec notre soi : <ul style="list-style-type: none"> • Identifier, reconnaître, accepter, respecter, communiquer et satisfaire ses besoins et sentiments. • Choisir de prendre plaisir à prendre soin de soi et des autres • Ne pas se couper de ses émotions • Se donner droit à l'erreur • Gérer son mental, vivre le moment présent • Vivre un sentiment de compétence • Développer son intelligence émotionnelle
Niveau 3 : Présence à sa Spiritualité (besoin de l'âme)	-amour -espoir -harmonie -joie -sens -paix -sérénité -beauté -confiance -lâcher-prise -être -finalité -inspiration	Maintenir un sens dans sa vie : <ul style="list-style-type: none"> • Créer, cultiver et maintenir un climat émotionnel sain et stimulant dans son milieu de travail et à la maison. • Cultiver sa spiritualité, cette communication avec le Soi supérieur. • Réaliser sa mission personnelle : développer son plein potentiel, sa pleine conscience et aider les autres à développer leur plein potentiel, leur pleine conscience. • Entretenir de bonnes relations avec nous-mêmes • Augmentation de l'estime de soi • Construction d'un sens à ma vie à partir de ses valeurs, son passé, ses expériences, ses talents, ses réflexions.

mêmes; c'est-à-dire organiser ses connaissances, faire des choix en fonction d'elles, se respecter à tout moment, au moment présent. Pour ce faire, structurer nos connaissances pour en prendre conscience nous offre la possibilité d'être plus conscient de notre être (soi). Notre travail consiste donc, pour prendre conscience de prendre soin de soi, à valider ces connaissances ou informations que nous avons sur nous et cela régulièrement. Finalement, nous en avons conclu que c'est savoir, ressentir que l'on a la responsabilité, le travail de se préoccuper soigneusement du bon état de notre être, de notre « je », de notre noyau fondamental et ce dans tous les aspects : physique (corps), esprit (mental), cœur (émotionnel), spirituel (âme) donc de s'éduquer pour élever notre conscience et être en mesure de cultiver la communication avec notre Soi supérieur, notre spiritualité.

Par la découverte des trois niveaux de présence à soi et les trois niveaux de prendre soin de soi, nous en sommes venus à comprendre «qu'il est important de s'occuper et de prendre soin de soi, avant de pouvoir le faire pour les autres d'une façon sincère, authentique et efficace. » (Barrau et Jigmé Rinpoché, 2005, p.230) et qu'il existe plusieurs moyens d'y arriver. Il ne suffit que de connaître ces derniers pour choisir ceux que nous voulons mettre en pratique au quotidien.

Pour terminer, il a fallu expérimenter le tout pour en venir à une exploration expérientielle. Cette dernière a permis de vivre des transformations intérieures menant aux changements de pratiques durables et de répondre à la question de recherche suivante : Comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et professionnelle?

Le fait de s'intéresser à l'importance de la prise de conscience de l'acte de prendre soi de soi, nous a permis d'expérimenter qu'avoir une meilleure conscience et connaissance de prendre soin de soi, et de tenir compte de qui l'on ait nous donne le pouvoir de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle, plus précisément dans l'enseignement, une profession exigeante qui demande un haut niveau de maturation.

De plus, l'enseignement demande de prendre soin de l'autre, de la relation avec l'autre et de soi-même. Le fait de s'intéresser à ce phénomène quotidiennement, nous permet de faire des choix nous respectant et nous permettant de vivre un bien-être au travail malgré que le monde extérieur nous bombarde de demandes qui dépassent souvent notre capacité et qui vont à l'encontre de prendre soin de soi. Notre seul pouvoir est donc d'y faire face prépare et d'agir en accordant une priorité et de l'importance à prendre soin de soi dans ce que l'on choisit de faire au jour le jour dans notre vie professionnelle et personnelle. Voilà pourquoi la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre la vie personnelle et la vie professionnelle.

CONCLUSION

Pour conclure, un résumé de la recherche que nous avons intitulé : compréhension de la totalité du processus de recherche heuristique sera présenté. Effectivement, arrivée à cette étape de la communication, il est maintenant possible d'établir une compréhension plus globale de la recherche. Par la suite, une explication concernant la satisfaction des résultats de cette dernière sera présentée puisqu'il est évident que la chercheuse partira de ceux-ci pour poursuivre ce processus de recherche heuristique qui ne s'achève pas au moment de la communication, mais qui continue de s'approfondir. Ainsi en continuant de se questionner et en mettant en pratique les découvertes réalisées jusqu'à aujourd'hui, la chercheuse continuera d'être consciente que l'acte de prendre soin d'elle et de ceux qui l'entourent l'aide et lui permet d'harmoniser ses deux vies. De plus, les résultats de cette recherche permettent certainement à d'autres enseignants d'être rejoints dans leur expérience en éducation et peut-être de s'ouvrir à l'expérimentation de la découverte de leur propre quête d'harmonisation par rapport à leur prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi dans leur vie personnelle et professionnelle. Pour terminer, les opportunités de recherche pour la communauté enseignante en lien avec cet essai seront exposées.

1. COMPRÉHENSION DE LA TOTALITÉ DU PROCESSUS DE RECHERCHE HEURISTIQUE (RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE)

Au moment où l'enseignante a décidé de s'engager dans ce processus de recherche heuristique, des choix conscients ont été réalisés dans le but de s'ouvrir pour accueillir toutes les découvertes concernant la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi dans le but d'harmoniser la vie personnelle et la vie professionnelle. Le fait de vivre ce processus jusqu'au bout a permis à la chercheuse de découvrir son soi ; c'est-à-dire la conscience du soi, la présence à soi et l'importance de ne pas se couper de ses émotions et de ses besoins.

Effectivement, au commencement de ce processus de recherche heuristique, plus précisément lorsque la problématique a été identifiée, l'image du soi professionnel de la chercheuse oscillait entre l'image idéale (celle que la société s'attend d'une enseignante) et l'image idéalisée (l'image qu'elle s'était forgée pour essayer de correspondre à cet idéal) et non à ce qu'elle était réellement soit l'image réelle de son soi professionnel. (Voir tableau 1, p.23)

De façon inconsciente, l'enseignante qu'elle était accordait plus d'importance à une fausse représentation d'elle-même qu'à son image réelle. Ainsi, elle s'était coupée de ses besoins et sentiments dans le but de défendre une image formée de toute pièce par son imagination. En se coupant de ses besoins et émotions, elle ne se préoccupait que de son mental au détriment des autres aspects de son être. Comme le mentionne D'Asembourg (2001), c'était pour elle une vieille habitude de penser plutôt que de ressentir qui primait.

Ce mental, selon Dufour (2005), est cette partie de soi qui est différente du jugement rationnel ou de la capacité de réflexion et qui renferme des programmes inconscients et de nombreuses croyances. Une des fausses croyances bien ancrée chez la chercheuse, mais aussi chez plusieurs enseignants, est que pour prendre soin de l'autre nous devons nous oublier. Cependant, c'est tout le contraire que découvre la chercheuse dans son processus de recherche heuristique.

Cet oubli de soi au profit de l'autre et cette ignorance des messages du corps entraînent donc rapidement une chute de l'estime de soi chez la chercheuse et un système d'alarme est déclenché par un corps (physique), un esprit (mental), un cœur (émotionnel) et une âme (spirituel) dont on ne prend pas suffisamment soin. En d'autres termes, à qui on n'accorde pas une qualité de présence.

C'est en explorant son vécu par rapport à l'acte de prendre soin de soi, en établissant l'historique de son cheminement scolaire postsecondaire, en retraçant les

raisons qui l'avaient incitée à effectuer ce choix de carrière, mais surtout en analysant le développement de son cycle de vie professionnelle que la chercheuse comprend que la source du problème ne se trouve pas à l'extérieur d'elle, mais bien à l'intérieur.

Ainsi, c'est en apprenant à structurer les connaissances acquises dans sa conscience et en appuyant ses intuitions sur des théories qu'elle parvient à développer sa pleine conscience et une qualité de présence à soi ainsi qu'aux autres. Grâce aux trois niveaux de présence (voir figure 12, p.94), elle réussit à se transformer intérieurement pour éventuellement changer sa pratique et prendre soin d'elle et des autres. En effet, vivre un passage intérieur d'une forme à une autre se réalise « dans une période entre deux réalités, l'une ancienne et l'autre nouvelle ». (Simon, 2006, p.23)

Cette démarche heuristique fut bien plus qu'une façon de travailler pour la chercheuse. Elle l'a ouverte à un monde intérieur lui permettant ainsi de découvrir des moyens pour évoluer autant dans sa pratique professionnelle que dans sa vie personnelle donc d'arriver à une harmonisation. (Voir tableau 13, p.114)

2. SATISFACTION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE POUR L'ENSEIGNANTE CHERCHEUSE

Identifier comment la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi s'avère bénéfique pour l'harmonisation entre notre vie personnelle et notre vie professionnelle était l'objectif essentiel dans le cadre de cette recherche heuristique. Toutefois, avant de vivre l'harmonisation entre les deux vies, il a fallu parvenir à vivre en harmonie à l'intérieur de soi en nous permettant de saisir et de mieux comprendre les différentes facettes de notre être.

Je constate maintenant que les prises de conscience issues des différents outils qui ont été présentés au deuxième chapitre de cet essai m'ont fait évoluer dans ma perception de la vie en général, mais surtout dans ma pratique éducative.

La compréhension de la question de recherche n'est pas une tâche des plus faciles. Après quatre ans de dur labeur, je suis satisfaite des résultats et des changements survenus tant au niveau de ma vie personnelle qu'au niveau de ma vie professionnelle. Je réalise qu'il aura fallu autant de temps et faire plusieurs analyses réflexives pour comprendre « comment faire autrement » et me transformer intérieurement pour ensuite voir apparaître des changements dans ma pratique.

La dernière phase du processus heuristique est une occasion pour moi de faire une synthèse créatrice. De plus, j'ai eu l'opportunité de présenter mes résultats au 2^e colloque national sur l'insertion professionnelle. L'écriture de cet essai aussi est une forme de communication et par celle-ci je vis de nombreuses transformations intérieures qui ont entraîné des changements qui sont survenus dans ma pratique professionnelle et dans ma vie personnelle.

En fait, l'importance de la prise de conscience de prendre soin de soi dans sa vie professionnelle m'a appris entre autres « qu'il vaut mieux être complet que parfait ». (Jung dans Monbourquette, 2002, p.87) Maintenant que je sais comment faire autrement, que je ressens un bien-être au travail et que je me suis engagée définitivement dans cette profession, je peux y réaliser ma nouvelle mission. Le développement de ma pleine conscience, la compréhension des trois niveaux de présence à soi ainsi que des trois niveaux pour prendre soin de soi me permettent de prendre soin de moi à travers ma profession. Finalement, étant devenue plus mature et responsable, une certaine sérénité et distance affective face à ma vie professionnelle se sont installées.

3. OPPORTUNITÉ DE RECHERCHE POUR LA COMMUNAUTÉ ENSEIGNANTE

Le fait d'être à la fois enseignante et chercheuse n'a pas toujours été facile. Cependant dans une recherche heuristique de type ontogénique où l'outil principal de travail est l'enseignant lui-même, je ne voyais d'autre solution que de jouer ces deux rôles pour perfectionner cet outil qui s'avère être moi-même. Je suis donc convaincue que cette expérimentation a été propice à la compréhension de la question de recherche.

Ainsi après avoir vécu ce processus de recherche heuristique, je suis persuadée que tout enseignant désirant modifier sa pratique éducative et faire autrement doit d'abord regarder en lui pour pouvoir se transformer intérieurement puis, par la suite, effectuer des changements dans sa pratique. En d'autres termes, se responsabiliser et développer son plein potentiel ou élever sa conscience part de l'intérieur de soi.

En somme, nous espérons que cet essai puisse apporter une nouvelle vision tant qu'à une ouverture sur le fait qu'il est important et urgent de conscientiser les enseignants face à la prise de conscience de l'acte de prendre soin de soi qui peut s'avérer bénéfique pour la quête d'harmonisation de leur vie personnelle et professionnelle. Je souhaite que cet apport puisse aider les jeunes enseignantes débutant dans la profession à y rester et aux enseignants d'expérience de peut-être éviter l'épuisement professionnel et certainement prendre plaisir à exercer le plus beau métier du monde. Finalement, j'espère aussi que l'on puisse reconnaître de plus en plus dans notre métier l'importance de la sphère affective pour l'équilibre de l'enseignant. Il y a certes encore beaucoup à découvrir sur ce sujet et en espérant que d'autres chercheurs puissent élargir nos connaissances en ce qui a trait à la sphère émotionnelle des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abraham, A (sous la direction) (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris, ESF.
- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Paris, ÉPI.
- Abramson, E. (2006). *L'intelligence corporelle. Une méthode efficace pour perdre du poids sans suivre de diète*. Les Éditions de l'Homme.
- André, C. (2006). *Imparfais, libre et heureux. Pratiques de l'estime de soi*. Paris. Odile Jacob.
- Arkady, E. (1997). *Oser être soi*. Suisse, Éditions Jouvence.
- Bee, H. (1997). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Éditions du renouveau pédagogique Inc.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, Presses universitaires de France.
- Barrau, P., Lama Jigmé Rinpoché (2005). *Être serein et efficace au travail*. Paris, Presses de la Renaissance.
- Bloch, H., Chemama, R., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J-F., Postel, J., Moscovici, S., Reuchlin, M. et Vurpillot, É. (1991) *Grand dictionnaire de la psychologie*, Larousse.
- Bonnet, Y. (2006). *Être heureux au travail*. Paris, Presses de la renaissance.
- Braza, J. (2000). *Pleine conscience, vivre dans l'instant*. France, Le Souffle d'Or.
- Brooks, R., Goldstein, S. (2006). *Le pouvoir de la résilience. Mieux traverser les épreuves de la vie*. Éditions de l'Homme.
- Brown, M.Y. (1984), *Le déploiement de l'être, la relation d'aide en psychosynthèse*, Centre d'intégration de la personne.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000) *Choix professionnels et développement de carrière. Théories et recherches*, 2^e édition, Montréal, Paris, Gaëtan Morin éditeur.
- Cabado, F. (2003). *Le grand théâtre intérieur. Guide ressources santé, psychologie, spiritualité*, avril.

- Caglar, H. (sous la direction) (1999). *Être enseignant : un métier impossible. Hommage à Ada Abraham*. Paris, L'Harmattan.
- Cauvin, P., Cailloux, G. (2001) *Le soi aux mille visages, explorez vos sous-personnalité*. Québec, Les Éditions de l'Homme.
- Condamine, A. (1997). *Au risque d'être soi, crise professionnelle: des enseignants se racontent*. Sainte-Foy : La collection Libre Cours.
- Craig, P.E. (1978). *The heart of a teacher a Heuristic Study of the Inner World of teaching*. Thèse doctorale, Boston University Graduate School of Education.
- Dalaï-Lama, Cutler, H. (2004). *L'art du Bonheur 2(au travail)*. Paris, Robert Laffont.
- D'Asembourg, T. (2001). *Cessez d'être gentil soyez vrai!* Éditions de L'Homme.
- Demers, P. (2008) *Élever la conscience humaine par l'éducation, essai*. Québec, Presses de l'université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Dictionnaire hrw et thésaurus (2000), Éditions HRW, Groupe Éducative Inc.
- Duclos, G. (2000). *L'estime de soi, un passeport pour la vie*. coll. Parents, Montréal: Les Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- Dufour, D. (2007). *La blessure d'abandon*. Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- Dufour, D. (2005). *Les barrages inutiles. Ces pensées qui rendent malade*. Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- Dufour, D. (2003). *Les tremblements intérieurs. Accepter et vivre ses émotions*. Montréal, Les Éditions de l'Homme.
- De Villers, M-É. (1997). *Multi dictionnaire de la langue française*. Édition Québec Amérique.
- Feiman-Nemser, S. (2001), *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*, Teachers College Record, vol. 103, n° 6, p. 1013-1055.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C. et Yusko, B. (1999), *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*, Washington, National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

- Fugitt, E. (1984). *C'est lui qui a commencé le premier*. (Trad. J. Dumas) Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Gagné, M. (1993). *La supervision de stage: l'accompagnement d'un rite de passage*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal.
- Gendlin, E. (1986). *Une théorie du changement de la personnalité*. Montréal, Éditions Ville-Marie.
- Gervais, C. (1999), *Comprendre l'insertion professionnelle des jeunes enseignants*, Vie Pédagogique, n° 111, p. 12-17.
- Gingras, F.-P. (1984). *Sociologie de la connaissance*. In Gauthier, B. Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 16-46.
- Goleman, D. (1999) *L'intelligence émotionnelle 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*. Paris, Éditions Robert Laffont.
- Haramain, A. (1988). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines. Traduction du chapitre consacré à la méthodologie doctorale de P.E. Craig (1978) : The heart of a teacher a Heuristic Study of the Inner World of teaching*. Boston University Graduate School of Education.
- Houde, R. (1999), *Les temps de la vie, Le développement psychosocial de l'adulte*, troisième édition, Gaëtan Morin Éditeur.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel, Delachaux et Niestle.
- Jeffers, S. (2001). *Tremblez mais osez!*. France, Marabout.
- Kalubi, J. -C. et Debeurme, G. (2004). *Identités professionnelles et interventions scolaires : contexte de formation de futurs enseignants*. Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Katherine, A. (1999). *Frontières humaines. Délimiter son espace vital. Comment reconnaître et établir des frontières saines*. Montréal, Éditions Sciences et Culture.
- Lambert, L. et Lévesque, R. (1998). *Vers une approche écologique de l'orthopédagogie*. Essai, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

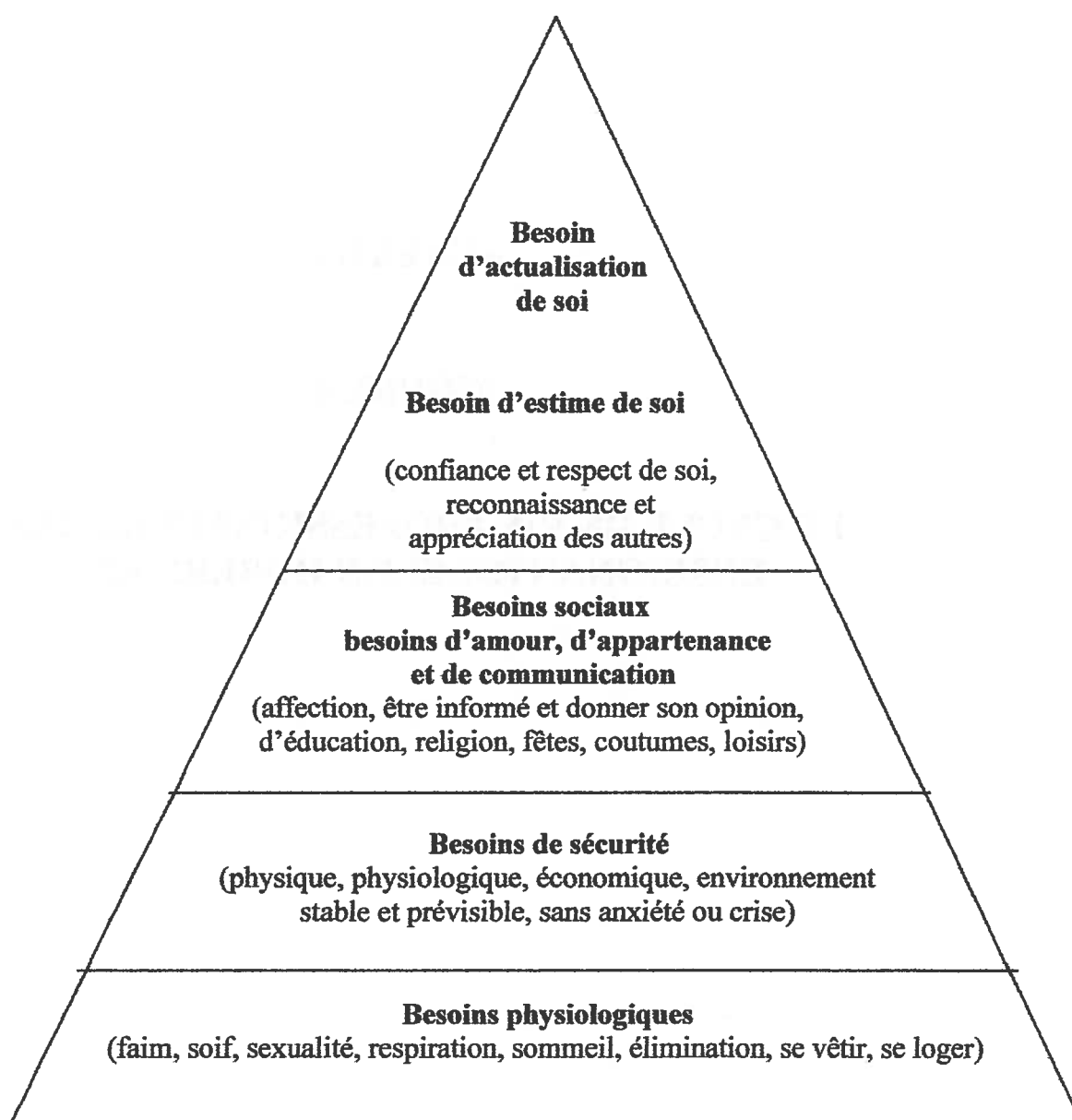
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, Eyrolles, Collection Ressources Humaines, Éditions D'Organisation.
- Lecomte, J. (2007). *Donner un sens à sa vie*. Paris, Odile Jacob.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Les Éditions Logiques.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). *Cahiers de recherche en éducation*, vol. 2, n° 1.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin Éditeur.
- Martinot, D. (1995). *Le Soi. Les approches psychosociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Milot, S. (2008). *La philosophie de l'iceberg*. Montréal. Les Éditions de l'Homme.
- Milot, S. (2005). *Émotion quand tu nous tiens!*. Outremont, Éditions Logiques Inc.
- Monbourquette, J. (2002). *De l'estime de soi à l'estime du Soi*. Ottawa, Novalis.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristik research : design, methodology & applications*. Newbury Park: Sage publications.
- Mukamurera, J. (1998). *Étude du processus d'insertion professionnelle de jeunes enseignants à partir du concept de trajectoire*, Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Osho (2001). *Être en pleine conscience, une présence à la vie*. France, Éditions Jouvence.
- Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologique pour une recherche de maîtrise en enseignement*, notes de cours, faculté de l'éducation, Université de Sherbrooke.
- Paré, A. (1993). *La présence en éducation*, Revue Intégration, vol.17.
- Paré, A. et Auclair, M. (1992). *Éducateur, connais-toi toi-même*, Le centre d'intégration de la personne, Intégration, n° 15, décembre.
- Paré, A. (1989). *Changement personnel et pratique pédagogique*. Conférence donnée au Vie colloque du Goéland, Université de Montréal.

- Paré, A. (1984) a. *Psychosynthèse et éducation* (introduction à L'édition québécoise du volume : *C'est lui qui a commencé le premier*). Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Paré, A. (1984) b. *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. St-Nicolas : Les Presses de L'Université Laval.
- Pattakos, A. (2006). *Découvrir un sens à son travail*. Les éditions de l'homme.
- Portelance, L., Mukamurera, J., Martineau, S. et Gervais, C. (2008). *L'insertion dans le milieu scolaire. Une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*. Presse de l'Université Laval.
- Poupart, J. (1981). *La méthodologie qualitative en sciences humaines : une approche à découvrir*. Apprentissage et Socialisation, 1, 4, 41-47.
- Proulx, P. (1997). *Expérience d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Ricard, M. (2008). *L'art de la médiation*. Paris, Nil Éditions.
- Robert, P. (2008). *Dictionnaire Le nouveau petit Robert*. Le Robert.
- Robillard, R. (2007). *Apprendre à prendre soin de soi dans sa vie professionnelle* (APR 820), notes de cours du diplôme de 2^e cycle en éducation, Université de Sherbrooke.
- Robillard, R. (2008). *Séminaire d'analyse de pratiques professionnelles* (FCR 892), notes de cours du diplôme de 2^e cycle en éducation, Université de Sherbrooke.
- Simon, L. (2000). *Découvrez le passé, bâtissez le futur, L'évolution des droits de la personne au Canada*, Ministère de la justice Canada, Le point en administration scolaire, été 2000.
- Stone et Stone (1991). *Le dialogue intérieur, connaître et intégrer nos subpersonnalités. Introduction de Shakti Gawain*. California, collection Chrysalide, Le souffle d'or.
- Turcotte, L. (1982). *Utilisation constructive d'un malaise chez une éducatrice débutante à travers un mode heuristique de perfectionnement*. Mémoire de maîtrise, université de Montréal, Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles, De Boeck.

- Wheeler, A. E. (1992). La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude. Dans Holborn, p., Wideen, M., Andrews, I., *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*. Montréal, Éditions Logiques.
- Whitmore, D. (1988). Psychosynthèse et éducation (Trad. P. Paré). Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.

ANNEXE A**FIGURE 1****LA PYRAMIDE DE MASLOW**

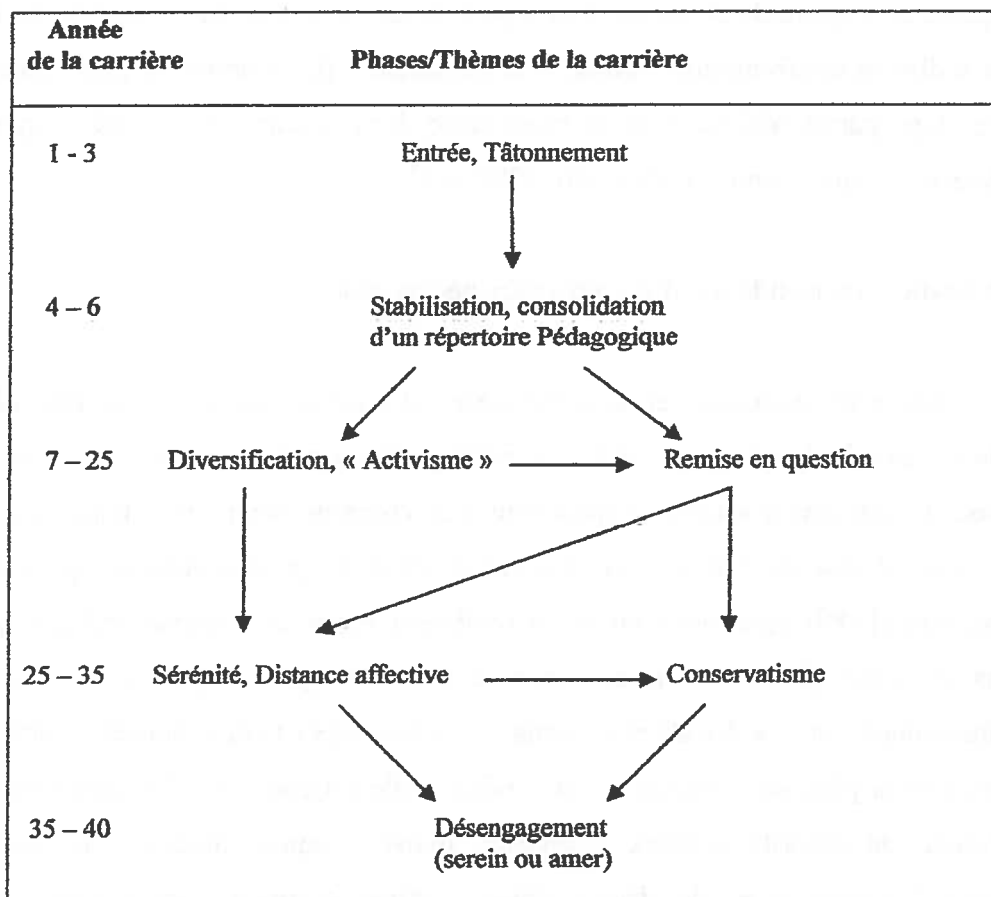
Figure 1
La pyramide de Maslow



Source : Adapté de Bee, H. (1997). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain*. Éditions du renouveau pédagogique Inc.

ANNEXE B**FIGURE 4****LE CYCLE DE VIE PROFESSIONNELLE DES
ENSEIGNANTS SELON HUBERMAN**

Figure 4
Le cycle de vie professionnelle des enseignants



Source : Adapté de la vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession de Huberman (1989).

Le cycle de vie professionnelle d'un point de vue théorique

Selon Huberman (1989), le cheminement possible d'un enseignant dans sa profession peut être représenté par un cycle de vie professionnelle des enseignants, présenté à la figure ci-dessus, et est divisé en phases ou thèmes de la carrière tels que l'entrée ou tâtonnement; la stabilisation et consolidation d'un répertoire pédagogique; la diversification et l'activisme ou la remise en question ; la sérénité et la distance affective ou conservatisme et le désengagement serein ou amer.

L'entrée dans la carrière, tâtonnement

L'entrée dans la carrière, c'est-à-dire plus ou moins les trois premières années, est qualifiée de période de survie. Cet aspect de survie est en fait, le « choc du réel », c'est-à-dire la confrontation initiale à la complexité de la situation professionnelle. Cette étape paraît critique pour la persistance dans la carrière et le développement professionnel qui suivra. (Huberman, 1989, p.13)

Stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique

Entre la quatrième et sixième année d'enseignement, il y a une période décisive dans le développement de l'identité professionnelle et une forte affirmation du soi. L'enseignant accepte d'appartenir à ce corps de métier et renonce, du moins pour une période de 8 à 10 ans, à d'autres identités professionnelles que celle-ci. Huberman (1989) mentionne aussi un sentiment accru de maîtrise pédagogique au cours de cette phase. On en arrive à moins se préoccuper de son insertion professionnelle et à se focaliser davantage sur les objectifs didactiques. Cette phase paraît être la plus satisfaisante de la carrière : elle procure un tel soulagement ! Ce sentiment de sécurité entraîne souplesse, plaisir, humour amenant un sentiment général d'assurance et de décontraction. Ainsi sécurisé, l'enseignant peut se permettre de prendre davantage de temps pour prendre soin de lui. À partir de cette phase, les parcours varient d'un individu à l'autre.

Diversification, « activisme »

Pendant cette phase correspondant plus ou moins aux années 7 à 25 de la carrière, l'enseignant est à la recherche de nouvelles stimulations, de nouveaux engagements, de nouveaux défis. Il ressent le besoin de s'impliquer dans des projets d'une certaine signification et d'envergure ; il cherche à mobiliser ce sentiment nouvellement acquis d'efficacité et de compétence.

La remise en question

Parallèlement à la phase de diversification, la phase de remise en question peut être vécu par certains enseignants. Elle est caractérisée par une réflexion sur ce qui a été réalisé jusqu'à maintenant et peut déboucher sur une continuité dans son cheminement professionnel ou vers une réorientation.

Sérénité et distance affective

Elle est vécue généralement après 25 à 35 années dans la profession. Elle se veut davantage un état d'âme qu'une phase distincte dans la progression de la carrière. Selon Peterson (1964), ce groupe d'enseignants regrette la période d'activisme, mais en contre partie évoque une période de grande détente en classe. Ils anticipent presque tout et sont moins sensibles et moins vulnérables à l'évaluation d'autrui.

Conservatisme

Cette phase est parallèle à la sérénité et met l'emphasis sur la protection de ce que l'on a déjà. On ne cherche plus à obtenir ce que l'on ne possède pas.

Désengagement

Période de repli et d'intériorisation qui se vit vers la fin de la carrière professionnelle. C'est un moment relativement plus positif; on se détache progressivement, sans regret de l'investissement dans le travail, pour consacrer plus de temps à soi, aux intérêts extérieur à l'école et à une vie sociale plus réflexive, voire plus philosophique.

ANNEXE C**TABLEAU 2****LES STADES DE DÉVELOPPEMENT
PROFESSIONNEL DE « KATZ » LORS
DES CINQ PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT**

Tableau 2
Les stades de développement professionnel de « Katz »
lors des cinq premières années d'enseignement

Stades	Définitions
Stade I : Survie	Période de grande anxiété. Recommandation d'un support constant et une aide soient offerts sur place pour les enseignants à cette phase initiale.
Stade II : Consolidation	<p>Au cours de cette étape, les enseignants commencent à consolider ce qu'ils ont appris et à différencier les tâches et les habiletés qu'ils doivent maîtriser. Armés de cette base de connaissances sur les enfants et leurs comportements, ils commencent alors à se concentrer sur les problèmes des élèves.</p> <p>Durant cette étape, les enseignants ont besoin de pouvoir compter sur un support spécialisé, sur la possibilité d'échanger des idées avec des professionnels plus expérimentés et sur l'occasion de partager ce qu'ils ressentent avec d'autres enseignants engagées dans la même étape.</p>
Stade III : Renouveau	<p>Cette étape survient généralement au cours de la troisième ou quatrième année d'enseignement lorsque les enseignants désirent changer la routine établie.</p> <p>Ils cherchent de nouvelles idées et à innover en classe en participant à des séminaires, des cours, des lectures et des visites de classes.</p>
Stade IV : Maturité	<p>Tout comme l'enseignant du précédent, les enseignants qui acquièrent la « maturité » en sont venus à s'accepter à titre de professionnels et, ainsi, peuvent réfléchir facilement à des questions plus larges et plus fondamentales sur l'éducation.</p> <p>Ces enseignants plus mûrs poursuivent leurs études, participent à des conférences et séminaires et prennent part à toutes sortes d'activités dans le but de répondre à leurs besoins plus avancés.</p>

Source : Adapté de Wheeler A. E. (1992). *La croissance professionnelle vue à travers des manifestations d'inquiétude.*

ANNEXE D**TABLEAU 3****LES TROIS NIVEAUX DE PROFESSIONNALISME DE
LE BOTERF : DÉBUTANT, PROFESSIONNEL
CONFIRMÉ, EXPERT**

Tableau 3
Les trois niveaux de professionnalisme : débutant, professionnel confirmé, expert

	Démarche/mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
Expert	<ul style="list-style-type: none"> -Réagit de façon intuitive et globale; sans se référer explicitement aux règles de la profession; voit directement ce qu'il faut faire; ne calcule pas sa réponse; sait faire face de façon immédiate aux événements; agit de façon spontanée; sait court-circuiter les étapes de procédure, faire des impasses; forte capacité de reconnaissance de formes. - Met en œuvre des stratégies globales plutôt qu'analytiques; vision synthétique. -Sépare l'essentiel de l'accessoire ; fait l'économie d'informations. -Anticipe à partir de signaux faibles. -Sait se prononcer dans une conjoncture. 	<ul style="list-style-type: none"> -Très contextualisés. -Très rapidement mobilisables 	<ul style="list-style-type: none"> -Se réfère à une heuristique (rarement à une typologie de problèmes ou de situations). -Organise ses connaissances à partir de schémas, de modèles, d'analyse, de « patterns » de « théories d'action ». -A su développer des méta-connaissances qui lui permettent de mieux savoir mettre en cause ses savoirs. -Connait les utilisations multiples des ressources (savoirs, capacité...) qu'il possède. -Forts automatismes et savoir-faire incorporés. -Capacité à saisir le bon moment de mise en œuvre de ses connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> -Peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats. -Non seulement réagit mais anticipe. -Immédiatement opératoire. -Rapidité d'exécution. -Aisance 	<ul style="list-style-type: none"> -Totale : peut en fixer les limites. -Sait donner de nouvelles interprétations aux règles. -Capacités à créer ses propres règles. -Abandon des règles d'entraînement. -Prend des risques à titre personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> -Très congruente. -Connait les points forts et les limites de l'expertise -Confiance en soi, aisance, aplomb. -Sait gérer son image. 	<ul style="list-style-type: none"> -Très grande régularité de la compétence.

Professionnel confirmé	-Stratégies d'étude et de résolution de problèmes. -Sait décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif. -Vision globale et cohérente des situations. -Confiance limitée en l'intuition; se fîe aux méthodes d'analyse. -Adapte les règles à un contexte.	-Contextualisés	-Bonne connaissance de ses savoirs, capacités et compétences.	-Sait anticiper le temps nécessaire. -Réactivité	-Autonomie -Sait interpréter les règles. -Simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement.	-Confiance en ses capacités et connaissances acquises.	-Fiabilité
Débutant	-Vision partielle d'une situation -Difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire; s'attarde aux détails d'un énoncé, d'un problème. -Faible tri des informations. -Fonctionne par tâtonnements, essais et erreurs. -Progression pas à pas et analytique. -Peu ou pas de recours à l'intuition. -Forte référence à des règles et procédures générales indépendamment du contexte.	-Généralisés et peu contextualisés.	-Connait mal ses potentialités et les utilisations possibles de ses ressources; ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir. -Organise ses connaissances davantage en fonction de l'énoncé d'un problème que de schèmes mémorisés. -Savoirs fragmentaires. En reste à la structure superficielle des problèmes. Faible capacité à utiliser ses connaissances en temps opportun.	-Difficulté à anticiper le temps nécessaire. -Lentement due à l'apprentissage.	-Faible autonomie. -Application des règles formelles. -Forte utilisation des règles d'entraînement.		-Peu fiable mais réussites ponctuelles.

Source : Le Boterf, G. (2007, p.60). *Professionaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris, Eyrolles, Collection Ressources Humaines, Éditions D'Organisation.

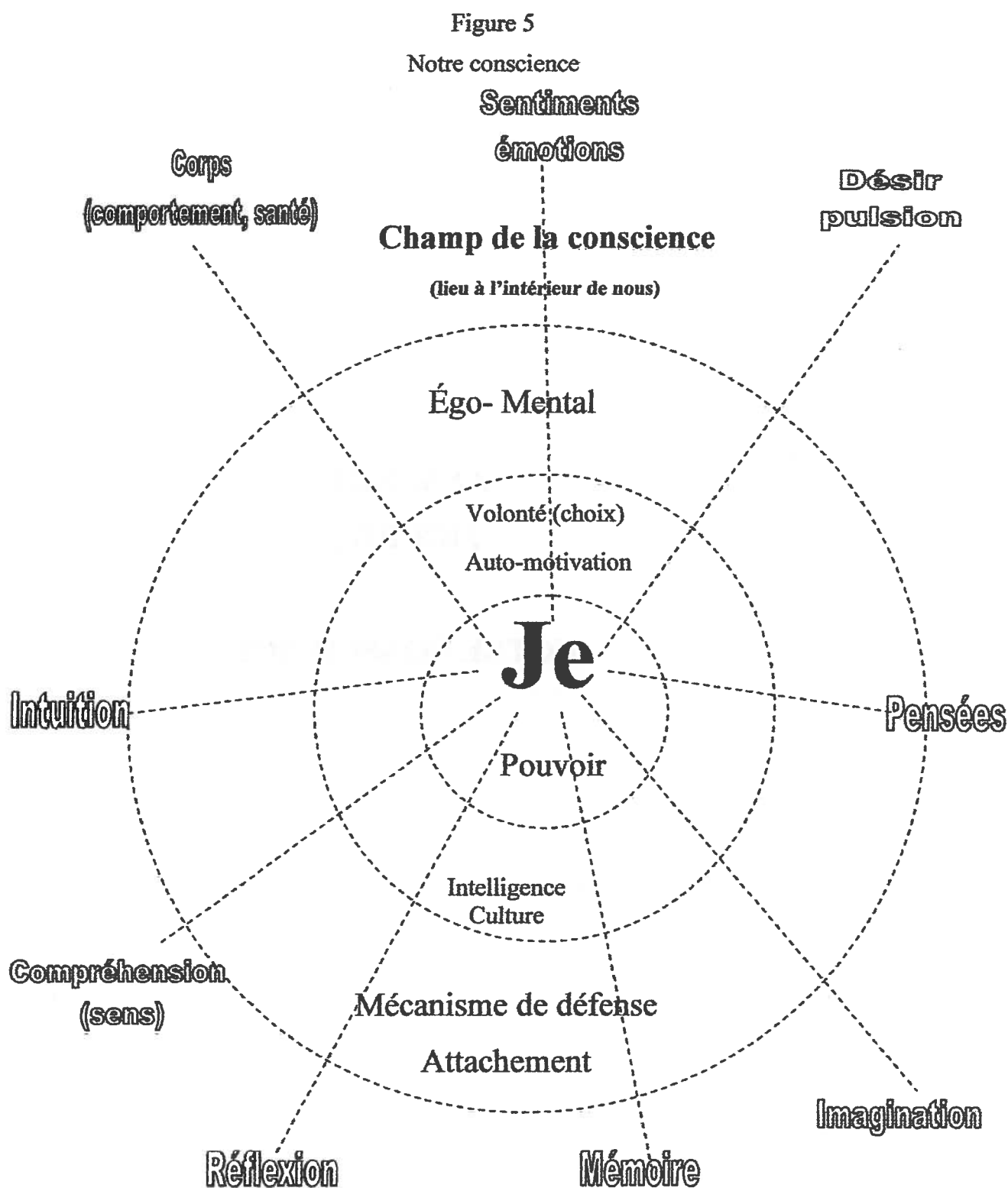
ANNEXE E**TABLEAU 4****LES PHASES DE LA VIE SELON GOULD**

Tableau 4
Les phases de la vie selon Gould

Phase	Prémisse majeure	Et ses composantes
I- 16-22 ans Quitter le monde de ses parents	J'appartiendrai toujours à mes parents et croirai en leur conception du monde.	1. Si je deviens indépendant, ce sera un désastre. 2. Je ne peux voir le monde qu'à travers les idées de mes parents. 3. Seuls mes parents peuvent assurer ma sécurité. 4. Mes parents doivent être ma seule famille. 5. Mon corps ne m'appartient pas.
II- 22-28 ans Ne plus être l'enfant de personne	Faire les choses à la manière de mes parents avec volonté et persévérance, amène des résultats. Par contre, si je deviens frustré, confus ou ennuyé, ou que je suis simplement incapable de composer avec la réalité, ils interviendront et m'indiqueront la bonne manière de faire.	1. Les récompenses viendront automatiquement si nous faisons ce que nous devons faire. 2. Il n'existe qu'une seule bonne manière de faire les choses. 3. Ceux qui m'aiment peuvent faire pour moi ce que je ne suis pas capable de faire moi-même. 4. La raison, l'engagement et l'effort prévaudront toujours sur toutes les forces.
III- 28-34 ans S'ouvrir à ce qu'il y a à l'intérieur de soi	La vie est simple et contrôlable. Il n'y a pas de forces significatives contradictoires à l'intérieur de moi.	1. Ce que je sais intellectuellement, je le sais émotivement. 2. Je ne suis pas comme mes parents là où je ne veux pas l'être. 3. Je peux voir clairement la réalité de mes proches. 4. Les menaces à ma sécurité ne sont pas réelles.
IV- 35-45 ans La décennie du milieu de la vie	Il n'y a pas de méchanceté ou de mort dans le monde. Le danger a été éliminé.	1. Les illusions de sécurité peuvent durer à jamais. 2. La mort, ce n'est pas pour moi. 3. Il est impossible de vivre sans un protecteur (cette idée est spécialement répandue chez les femmes).
V- Au-delà du milieu de la vie	Il n'y a pas de méchanceté ou de mort dans le monde. Le danger a été éliminé : - finalement, c'est la vie dirigée de l'intérieur qui prévaut : je me possède moi-même; - une façon de voir non compétitive se développe (comme l'expérience religieuse).	4. Il n'y a pas de vie en dehors de cette famille. 5. Je suis innocent.

Source : Houde, R. (1999, p.186-187), *Les temps de la vie, Le développement psychosocial de l'adulte*, troisième édition, Gaëtan Morin Éditeur. Tableau construit à partir de Gould, 1978.

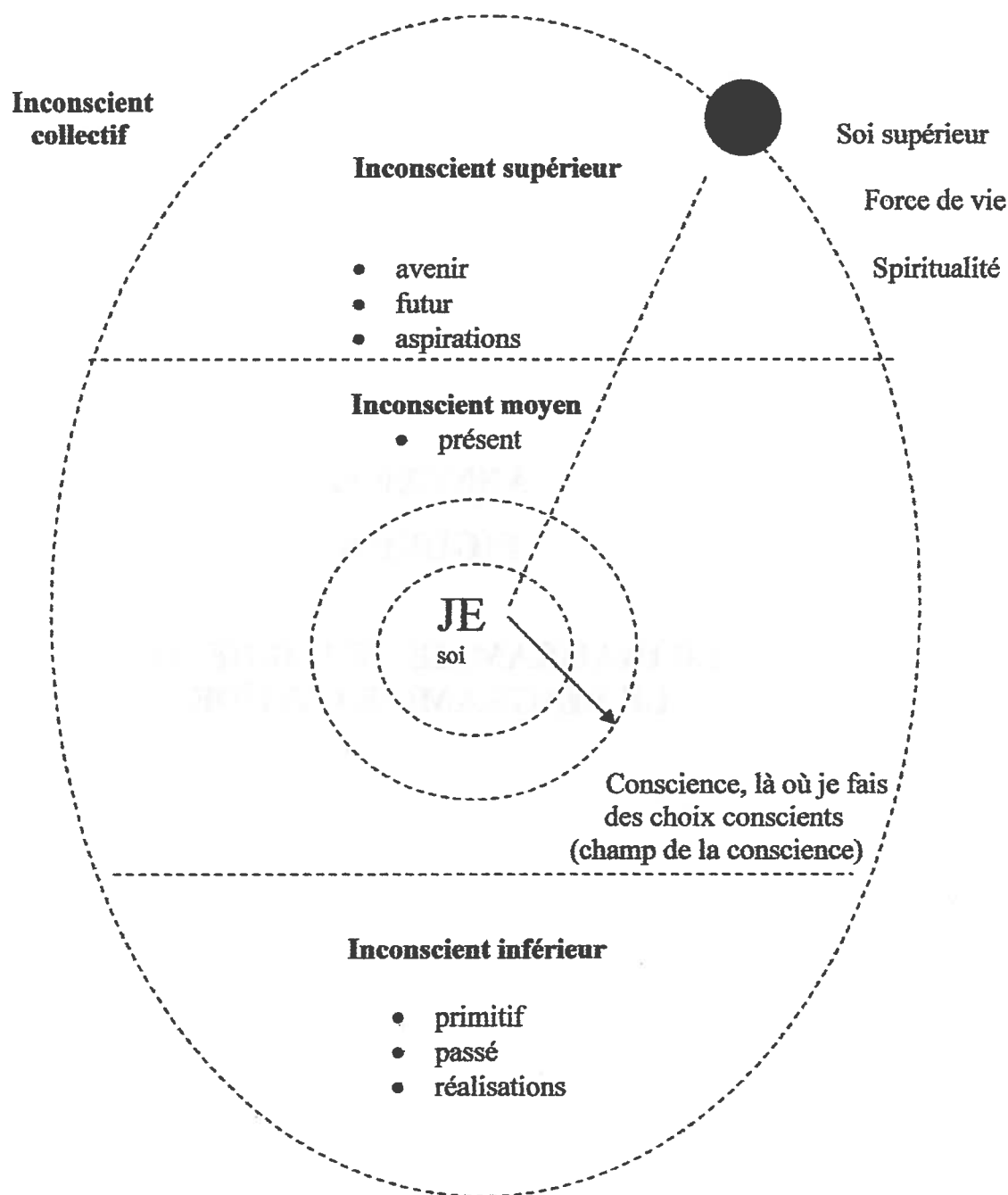
ANNEXE F**FIGURE 5****NOTRE CONSCIENCE**



Source : Robillard, R. (2007). *Apprendre à prendre soin de soi dans sa vie professionnelle* (APR 820), cours du diplôme de 2^e cycle en éducation, Université de Sherbrooke.

ANNEXE G**FIGURE 6****LE DIAGRAMME DE L'ŒUF OU
LE DIAGRAMME OVOÏDE**

Figure 6
Le diagramme de l'œuf ou le diagramme ovoïde



Source : Adapté de Paré A. (1984). *Psychosynthèse et éducation* (introduction à L'édition québécoise du volume : *C'est lui qui a commencé le premier*). Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.

ANNEXE H

LE CREDO

Croire en soi pour croire aux autres

Rire pour apprendre avec plaisir et donner un sens à son apprentissage

Envisager de se tromper pour mieux réussir

Apprivoiser ses limites

Trouver une façon de prendre soin de soi pour être au service de l'autre

Intégrer les arts et la culture en salle de classe

Voir chaque individu comme étant un être unique

Inventer pour créer de l'ouverture à l'esprit

Toujours apprendre plus

Enrichir son enseignement





Table des matières

(2002)

Croire en soi pour croire aux autres.....	p.148
Rire pour apprendre avec plaisir et donner un sens à son apprentissage	p.148
Envisager de se tromper pour mieux réussir	p.149
Apprivoiser ses limites	p.149
Trouver une façon de prendre soin de soi pour être au service de l'autre	p.150
Intégrer les arts et la culture en salle de classe.....	p.150
Voir chaque individu comme étant un être unique	p.151
Inventer pour créer de l'ouverture d'esprit.....	p.151
Toujours apprendre plus	p.152
Enrichir son enseignement.....	p.152

Croire en soi pour croire aux autres

Je crois qu'il est important de développer sa propre confiance en soi, comme enseignante, pour ensuite être capable d'aider les jeunes à construire leur confiance en eux. On ne peut croire en autrui si on n'a pas d'abord confiance en soi. Pour qu'un être humain puisse aller au bout de ses rêves, il doit croire en lui et en son potentiel. L'estime de soi est donc un trésor précieux qui est difficile à acquérir, mais si facile à perdre. Pour que les enfants acquièrent cette estime, je crois qu'il faut démontrer notre confiance en eux.



Rire pour apprendre avec plaisir et donner un sens à son apprentissage

Je crois que l'enfant a besoin d'être bien et en sécurité pour apprendre. Le fait d'établir de bonnes relations avec ses élèves et de créer un climat de classe favorable aux apprentissages est primordial. L'humour permet de détendre les gens tout en passant des messages importants. Ainsi, je crois qu'une bonne enseignante est capable d'ajouter un brin de folie à chacune de ses leçons, puisqu'il faut se souvenir que l'enfant apprend en s'amusant.

Envisager de se tromper pour mieux réussir

Je crois que la théorie de l'essai et de l'erreur en est une à privilégier à l'école primaire. Personnellement, j'ai souvent mieux appris en expérimentant par moi-même les différentes options qui s'offraient à moi. Ainsi, je pense que comme enseignante on doit permettre aux enfants de se tromper pour mieux comprendre et réussir par la suite. De plus, je pense que c'est par nos erreurs et par celles des autres que nous apprenons. Je valorise, aussi, l'utilisation des contre-exemples qui peuvent être aussi favorables dans le processus d'apprentissage que les bons exemples. Dédramatiser l'erreur c'est inculquer la notion du risque si importante dans des réussites de la vie.



Apprivoiser ses limites

Une main de fer dans un gant de velours. Pour réussir à établir ses limites, il faut en premier lieu être capable de les définir. Par la suite, il est bien important de les expliquer aux enfants et d'en discuter avec eux. La classe est comme une micro société où chacun a le droit de s'exprimer et de comprendre les règles. Certes, l'enseignante reste le capitaine du bateau, mais les matelots doivent aussi participer à la traversée. C'est pourquoi je privilégie une gestion de classe participative.

Trouver une façon de prendre soin de soi pour être au service de l'autre



En plus d'être dévouée, attentive, respectueuse, compréhensive, patiente et j'en passe...Je crois que l'enseignante doit être capable de prendre un certain recul face à son enseignement pour pouvoir s'analyser et se respecter comme être humain. Rien ne sert de s'épuiser avant d'arriver à destination. Il faut donc apprendre à gérer efficacement son temps et son énergie pour présenter un modèle équilibré aux enfants.

Intégrer les arts et la culture en salle de classe

Je crois qu'il est nécessaire, d'ajouter à la transdisciplinarité et à l'interdisciplinarité, un volet plus culturel où les jeunes pourront acquérir une culture générale plus riche. Ainsi, le domaine des arts en est un qui regorge d'informations les unes plus attirantes que les autres. Il est donc évident que Mozart, Graham, Tchaïkovski, Beethoven, Molière, Laberge, Dali, Monet et plusieurs autres feront partie de notre vie quotidienne en classe.



Voir chaque individu comme un être unique

Je crois qu'il n'existe pas deux êtres similaires sur la terre. Ainsi je considère que l'on doit mettre l'élève au centre de son apprentissage et que l'on doit l'aider à trouver sa façon personnelle d'apprendre. Il est donc important que l'enseignante puisse reconnaître les sept types d'intelligence identifiés par Gardner : linguistique, logicomathématique, visuospatiale, somatokinesthésique, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle. En fait, elle doit aussi être en mesure d'utiliser les pratiques pédagogiques variées qui favoriseront chacune d'entre elles.

Inventer pour créer de l'ouverture d'esprit

Je crois que l'enseignement n'est pas un endoctrinement et qu'il faut offrir aux enfants des situations d'apprentissages où ils pourront développer leur créativité et du même coup s'exprimer librement. L'enfant n'est pas une tabula rasa et le maître ne se doit pas de remplir une cruche vide.



Toujours apprendre plus

Je crois qu'une enseignante qui se respecte et qui respecte les enfants se doit de poursuivre sa formation. Ainsi la formation continue lui permet de s'ajuster et de procurer aux élèves un enseignement de qualité tout en restant à l'affût des nouveautés pédagogiques.



Enrichir son enseignement

Je crois que la nouvelle réforme permet aux enseignantes de croire à des approches pédagogiques variées tels que les projets, les ateliers, l'enseignement coopératif, l'enseignement magistral, etc. Il est essentiel que ces méthodes fassent partie des ressources de l'enseignante puisqu'elles sont nécessaires au bon développement des jeunes. Rien n'est plus démotivant que de refaire à chaque jour et à chaque année la même chose de la même façon!



ANNEXE I

DESCRIPTION DES THÉORIES DE CRAIG (1978) ET MOUSTAKAS (1990)

Description des étapes de Craig et des phases de Moustakas

Pour Craig (1978), qui a réalisé une recherche personnelle sur la démarche heuristique, cette dernière comporte quatre étapes distinctes : la question, l'exploration, la compréhension et la communication. Tandis que Moustakas (1990), décrit ce même processus à l'aide de six phases : l'engagement initial, l'immersion, l'incubation, l'illumination, l'explication et la synthèse. Le tableau 7 p.42 présente en parallèle les quatre étapes de Craig, les six phases de Moustakas et pour terminer les étapes que la chercheuse s'est appropriées et qui ont été retenues dans cette recherche.

L'étape de la question de Craig et la phase de l'engagement initial de Moustakas

La première étape proposée par Craig (1978) et qui sert de point de départ, est de prendre connaissance d'une question, d'un problème ou d'un grand intérêt pour un sujet ressenti de manière subjective.

La première phase de Moustakas (1990), soit l'engagement initial va dans le même sens que celle de Craig (1978) puisque son but est de permettre à la chercheuse de découvrir un intérêt immense, voire une passion pour un sujet donné. C'est à l'aide de réflexions, de dialogues intérieurs, d'expériences personnelles, de discussions avec les proches et de questionnements que la chercheuse suivra ses intuitions et que mené par une force intérieure, elle parviendra à donner forme et signification à sa question de recherche.

Ainsi, c'est après un questionnement et une analyse des malaises vécus dans la profession qu'une passion est née, à l'intérieur de la chercheuse, pour un sujet précis et ressenti : prendre soin afin d'équilibrer ou d'harmoniser. Ce sujet est

ressenti de manière subjective à l'intérieur de la chercheuse qui décide donc d'en étudier le sens. «C'est la recherche d'un problème qui vient de l'intérieur. La question de recherche émerge ou tout au moins le domaine de recherche». (Gagné, 1993, p.59)

Alors, bien avant que la question se précise, le vécu à explorer prend forme de façon inconsciente chez la chercheuse. Le Colletier (1988) soutient cette idée en expliquant qu'il y a, dans le questionnement heuristique, comme une énergie qui pousse la chercheuse à découvrir ce qui est en elle, la face cachée à explorer de manière plus approfondie.

L'étape de l'exploration de Craig et les phases de l'immersion et de l'incubation de Moustakas

La deuxième étape vient approfondir, examiner afin de découvrir. Selon Craig (1978), pour explorer, la chercheuse doit étudier avec soin un intérêt à travers son expérience d'être humain autant professionnel que personnel.

Pour sa part, Moustakas (1990) divise cette étape en deux phases distinctes. Premièrement, l'immersion qui consiste après avoir trouvé sa question et en avoir défini et clarifié les termes, à vivre intensément et de façon quotidienne avec son problème de recherche. Cela contribuera à l'augmentation des connaissances sur le sujet et à une meilleure compréhension de ce dernier. Cela signifie aussi d'être attentive à tout ce qui a un lien de près ou de loin avec le sujet exploité. Par la suite, la seconde phase s'installe, c'est l'incubation. C'est un processus dans lequel on prend une distance par rapport au sujet de recherche dans le but d'arriver à un autre niveau de compréhension de celui-ci.

Haramain (1988, p.36) décrit ce moment comme celui où la chercheuse est invitée à « plonger à fond, à croire en son expérience et en la démarche heuristique, à

revenir au problème de départ, à se laisser guider par son intuition pour découvrir des réalités cachées et ainsi se rapprocher de l'inconnu ». La chercheuse va donc fréquemment faire des retours au problème ou malaise de départ.

Cela peut se réaliser de diverses manières : par l'écriture, la lecture, le collage d'images, la description de sensations ressenties, le récit de vie, les rencontres, etc. Toutefois, la chercheuse ne doit pas perdre de vue son sujet parce qu'elle souhaite «cerner le problème d'aussi près que possible», elle devient donc complètement absorbée par ce dernier.

Tous les vécus ou toutes les expériences qui peuvent être reliés au sujet de recherche doivent être conservés, notés pour faire parties du matériel de recherche. Cette démarche se réalisant de façon plus consciente, disciplinée et authentique entraîne les premières prises de consciences et la chercheuse commence à mieux saisir et comprendre son sujet de recherche. C'est ce qui constitue la collecte de données.

L'étape de la compréhension de Craig et les phases d'illumination et d'explication de Moustakas

L'étape de la compréhension est très importante puisque c'est à ce moment que la chercheuse se retrouve confrontée devant l'analyse des données ramassées. Selon Craig (1978), la chercheuse fait le recensement de tous les écrits, collages, cartes d'explorations, souvenirs, bilans, synthèses et les examine en profondeur pour en élargir sa compréhension. Durant ce processus la chercheuse est appelée à clarifier, intégrer et conceptualiser les découvertes qu'elle a faites à l'étape précédente. Elle peut aussi utiliser le dialogue pour conceptualiser et épurer le tout. Comme le travail s'effectue de façon solitaire, elle pourra dialoguer avec elle même, mais aussi avec des gens près d'elle tels que le directeur de recherche, d'autres enseignants, des collègues et des amis.

En ce qui concerne Moustakas (1990), il nous présente cette étape en deux phases : l'illumination et l'explication. Selon cet auteur, l'illumination apparaît naturellement chez la chercheuse qui est ouverte, réceptive et connectée à ses intuitions. Elle apporte un nouvel élément à l'expérience, quelque chose d'inattendu qui amène la chercheuse à réorganiser ses données et à modifier sa compréhension du phénomène. Arrive ensuite la phase d'explication, processus qui amène la chercheuse à examiner, à comprendre, à percevoir les nuances et les constituantes du phénomène et à se les expliquer en tenant compte de son vécu, ses expériences, ses croyances et ses valeurs.

C'est à ce moment que la chercheuse organise de manière compréhensible l'ensemble des données recueillies. Un réajustement de sa compréhension s'en suit. C'est une synthèse des apprentissages de la chercheuse et elle découvre enfin ce qu'elle a tant cherché.

L'étape de la communication de Craig et la phase de la synthèse créatrice de Moustakas

Craig (1978, dans Hamein, 1988) mentionne que la chercheuse vit, à l'étape de communication, «un acte inspiré par le désir intérieur de faire valoir la signification de ses expériences et découvertes». Il ajoute que le processus de questionnement heuristique ne semble toutefois pas prendre fin au moment de la communication et semble s'approfondir suite à cet exercice.

Selon Moustakas (1990), rendue à cette étape de synthèse créatrice, la chercheuse doit maintenant relever un défi, celui de faire une synthèse de tous les éléments importants de sa recherche et ce de manière créative. Cette étape est aussi très exigeante pour la chercheuse puisqu'elle doit puiser en elle les ressources nécessaires pour terminer sa recherche, pour créer une nouvelle entité.

C'est une phase de retrait, de méditation où la chercheuse vit des moments intenses de remise en question et d'introspection pour arriver à la création de la synthèse (Gagné, 1993). De plus, on s'attend de la chercheuse qu'elle recherche sa véritable identité en trouvant les mots justes, les expressions qui reflètent réellement son expérience pour ensuite faire état de ses découvertes. Hamein (1988) mentionne que cela peut occasionner beaucoup de frustration chez la chercheuse puisqu'elle risque de vivre l'angoisse d'être rejetée et qu'elle doit affronter sa peur d'être désapprouvée. Cette étape demande donc de se replier sur soi-même et de croire en soi pour achever le projet et arriver à le communiquer de façon originale aux autres.